

54854

1137

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1979 JAN 37

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1978. 18. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),
Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Unalom, közöny, cinizmus	227
DR. ZUKOVITS IMRE: A feladatlapok szerkezeti változatai, didaktikai és metodikai kapcsolatai	264
DR. SZIRMAY ENDRE: Kreativitás az anyanyelvi nevelésben	274
FARKAS KATALIN: A motiválás mint „a pedagógiai tevékenység általános elve”	279
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
ROMANKOVICS ANDRÁS-ROMANKOVICS ANDRÁSNÉ: Az első osztályos tankönyv-család szerkezete	283
BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Az energiafogalom kialakítása a 6. osztályos új fizika tankönyvben	292
MŰHELY	
DR. HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	297
LŐRINCZNÉ SZABÓ MARGIT: Néma olvasás – ismeretszerzés	301
ERDEI SÁNDOR: Korrepetálások orosz nyelvből	303
BÁRON LÁSZLÓNÉ: Két csoportos foglalkozásra tervezett óra a 6. osztályos matematikából	307
DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	310
SZEMLE	
KESZTHELYI GYÖRGY: Közelebb a klasszikusokhoz	313
ZRINSZKY LÁSZLÓ: A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései (DR. BERECSKI SÁNDOR)	317
BANÓ ISTVÁN-KOSARAS ISTVÁN (szerk.): Az orosz nyelv oktatásának metodikája (DR. KRÉKITS JÓZSEF)	318
PIRISI JÁNOSNÉ (szerk.): A korrepetálás – személyiségfejlesztés (B. FEJES KATALIN)	319
LŐRINCZ ANDRÁS-VARAJTI KÁROLY: Földrajzi feladatgyűjtemény (PÓSA LAJOS) ...	319
Tanítványainknak ajánlhatjuk	320

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

78-4848 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Unalom, közöny, cinizmus

„Az unalom igen sok ember szemében a mulatságos időtöltés ellentéte, a mulatságos időtöltés pedig szórakozás, kikapcsolódás.”

Moravia: Az unalom.

KORSZAKALKOTÓ IGAZSÁGOKAT és közhelyeket rendszerint paraszthajszálak választanak el egymástól. A ma közhelye a tegnap felfedezése volt, a ma tudományos és technikai szenzációja pedig eleve arra van ítélve, hogy a holnap közhe-lyévé váljék. Ilyen igazság és közhely egyszerre, hogy életünk *egyedi, egyszeri és megismételhetetlen*. Hogy azután ez az élet tartalmas vagy tartalmatlan-e, élményekben gazdag vagy szürkén egyhangú-e, nem annyira körülményeinken, mint *önmagunkon* múlik. Üresnek érezheti életét egy agyonünnevelt sztár, és gazdag tartalmúnak egy egyszerű munkás vagy földműves. Életünk tartalmát ugyanis két dolog, s a kettőben egy harmadik határozza meg:

a) mindaz, *amit csinálunk* a rendelkezésünkre álló életidőben, vagy annak egy-egy hosszabb-rövidebb ideig tartó szakaszában,

b) és mindaz, *ami történik velünk*, vagyis amit mások csinálnak velünk beleegyezésünkkel, egyetértésünkkel vagy akaratunk ellenére, testi, szociális vagy pszichés erőszakuk alkalmazásával.

A harmadik tényező *az értékrendünk*. Mi az, amit saját cselekedeteink, illetve történéseink közül értékesnek vagy értéktelennek minősítünk. A világhoz, a természet és a társadalom jelenségeihez, személyeihez és tárgyaihoz ugyanis az embereket nemcsak értelmi szálak, hanem *érzelmi kapcsolatok* is fűzik. Minden meg- és felismerés emóciókat is tartalmaz, a megismert vonz vagy taszít, tetszik vagy undort vált ki, szeretetre készíttet, vagy gyűlöletet kelt bennünk. Ezek az emóciók nem is egysíkúak, mert ugyanaz a tanuló,

– aki az egyik tantárgyat *szereti*, még *utálhatja* a másikat, és lehet, hogy a harmadik *közöm-bös* számára;

– nem általában a pedagógusoktól tartózkodik, ha az egyik tanára iránt *ellenszenvet* érez, kivételes esetben ettől még a tantárgyát szorgalmasan tanulhatja is;

– gyakori azonban, hogy az érzelmi viszonyok a személyről az általa képviselt elvekre, viselkedési formákra is *átcsapnak*, amint a fordítottjaként viselkedése tehet ellenszenvessé személyt is szemünkben.

A XX. század emberében, köztük tanulóiban is sajátos feszültség, „fortélyos félelem” (József A.) érhető tetten. Nem az idő gyorsult fel, amint sokan – Michelettől Marx Györgyig – állítják, hanem *életritmusunk*. Nem információzuhatagban élünk, hanem megemészthetetlen, információkká át sem alakítható *ingerözönben*. Az emberek rákényszerülnek, hogy saját életüket a tömegkommunikáció (tévé, film, reklám stb.) szobájukba varázsolt gazdag, túl színes, látványos és felismerhetetlenül hamis életmodelljeivel vessék össze, és ezerszer észleljék, hogy azoknak hőseivel szemben nekik csak *a mindennapok unalma* jutott osztályrészül. Milliók kényszerülnek arra, hogy

Pascal kínjait éljük át, megkíséreljük „feledni önmagukat”. Kompenzációkba menekülnek: italba, szexuális kalandokba, garázdálkodásba, hogy úgy érezhessék: *ők is csinálnak valamit, néha velük is történik valami*, ami rendkívüli. Így lesz korunk egyik tipikus betegsége az *unalom*, egyik legáltalánosabb törekvése a tőle való menekülés, és legelgondolkodtatóbb igazsága Moravia tézise: az unalom előli menekülés válik az unalom legbiztosabb forrásává (vö.: a zenekarok dobosait bamba extázissal bámuló ifjakat, az utcán összeölelkezés közben jobbra-balra tekingető párokat!). Ez az unalom szüli azután a csellengést és az agresszivitást, a munkaundort és a felfokozott szórakozási vágyat, a feltűnési viselkedésséget és a túlfűtött és túl korai szexualitást.

Egyik legnagyobb gondunk, hogy vannak, akik a kóros betegséget tudományos köntösben terjesztik. Az emberi tevékenység egyik sajátossága, hogy okai (motivumai) és következményei is vannak. Ebből következik, hogy emberi tevékenységet nem szabad értékelni összetevőinek elemzése nélkül, ezek pedig Engels szerint: a tevékenység célja, módszerei és objektív, illetve szubjektív eredményei. Ezért hamis minden *belterjes szemlélet*, amelyik pl. szexuálpszichológia fedőnévvel olyan örömforrásokat kínál az ifjúságnak, amelyek a holnap bánatforrásai lesznek a szét-pazarolt, s ezért túl korán kialakuló érzelmek következtében. Minden csecsemő kisgyermekké, minden kisgyermek iskolássá, a fiatal öreggá válik, ha – megéli. Az életszakaszok egymásra épülnek, s az *életfolyamatban* töltik be szerepüket. A Makarenskótól vett idézetet nem lehet önkényesen megfelelni: az ifjúság a jelenét éli. Hozzá tartozik, hogy közben jövőjére is készül. A ma nevelésében csak azt tarthatjuk helyesnek, jónak, ami annak bizonyul *holnap* is!

Unalmon – az MTA Értelmező Szótára (VII. k. 44. l.) szerint – azt a kellemetlen lelkiállapotot értjük, amelyben *az ember érdeklődését semmi sem képes lekötni*. Pszichológiai és etikai megközelítéssel, amelyben semmilyen cselekvés vagy történés sem képvisel értéket számára. Ez az unalom lehet *pillanatnyi*, rendszerint egy fokozott munkaidőt, egy feladat teljesítését követő időszak. Ilyenkor a természet önvédelmi reflexe a pihenés. Lehet azonban *tartós* is, s ez egyértelműen káros. Nem jelenti még az unalom állapotát, ha valaki egy-egy dolgot:

- tanítási órát,
- filmet, tévéműsort, regényt, könyvet,
- egy embert vagy társaságot

unalmasnak minősít. Ez objektív ténymegállapítás lehet. Egy valaki, valami nem képes érdeklődését felkelteni és ébren tartani, vagy éppen a meglevőt kioltja. Unalomról akkor beszélünk, ha az érdeklődést *semmi* sem tudja lekötni, mégpedig rendszerint azért, mert:

- érzékszervei már csak *a túlerős, barsógó ingerekre* képesek reagálni (ordítózás, harsogó zene, viselkedés; egyik szimptomája, hogy a polgári társadalomban már nem kelt különösebb érdeklődést egy szokásos sztriptíz, ehhez már szadizmust kell adagolni hozzá);
- nevelésében a tudatosságot feltételező érdeklődést következetesen összetévesztették *a spontán kíváncsisággal*, amely gyorsan csapongó;
- érzéketlenné vált *a gyengéd émociók* iránt, mert az a szemlélet alakult ki benne, hogy a hétköznapi az unalom, érdeklődésre csak a normasértő élmények, kalandok, cselekvések érdemesek. Helyes lenne megtanítani nekik az ómassai pihenőnél olvasható verset: Vándor! Ha nincs idő, hogy megállj, s gyönyörködj a természet szépségében, mondd, minek élsz!?
- a felnőttek életmodelljei azt hitetik el velük, hogy az unalomtól való menekülés egyetlen eszköze a pénz, s általa dolgok és személyek korlátlan *birtoklása*, a hamisan értelmezett: *batalom*. (Vö.: Jogi esetek, Kék Fény, Baleset stb.)

Hamis úton járnánk azonban, ha nem néznénk szembe azzal a ténnyel, hogy az unalom *gyűjtőnév*, különböző, bár tartalmilag egy-egy ponton egymással érintkező dolgokat jelölünk vele. Unalmat említünk, de

a) *a teljes érdektelenséget* is érthetjük rajta, az intellektuális, emocionális és akarat-motívumok teljes hiányát. Elég gyakran találkozunk ezzel a típussal az iskolában és az utcán is, gyermekvédelmi alanyok, értelmileg, érzelmileg rendszerint sérültek,

károsodtak, nehezen nevelhetők. Van, amikor be kell érünk annyival, hogy a közösségekben romboló hatást ne tudjanak kifejteni. Nevelésüket a motivációs bázis kiépítésével lehet és kell kezdeni;

b) ugyanakkor érthetjük rajta a jólét, a kényeztetés, a sikerek *csömörét*, a *telítettség* állapotát is (Elkényeztetett gyerekek!); Ezeknek pl.: a legjobban megszervezett tanulmányi kirándulás sem nyújt újat, mert mindent nyugati autótúrtuk élményeivel hasonlítanak össze. A rendbontás, az iskolai normák túllépései: italfogyasztás, kacérkodás stb. szerez minimális élményt nekik;

c) érthetjük rajta a *belefáradást* is. Azt az állapotot, amelyet Viktorija Tokareva (A föld titka) írásának hőse fogalmaz meg: „Elfáradtam. Mindenből elegendem van. Nem akarok már semmit.” A pedagógusnak fokozott figyelmet kell fordítania arra, hogy a *gyermek érzelmei kifáraszthatók* (felnőtteké is!), ha sohasem találunk viszonzásra. Hiába akar örömet okozni viselkedésével, szorgalmával, mindig megszokott hibáiban érik tetten;

d) unalomhoz vezethet „*a sült galamb*” szemlélete is. A mi kocsinkról, villánkról beszél az a gyermek is, aki még semmit sem tett annak érdekében, hogy méltó legyen arra, hogy mások munkájának eredményeit élvezze;

e) napjainkban legtipikusabb „*a nincs semmi programom*” unalma. Szociológusok, pszichológusok szerint forrása Eizenstein „fiktív élete” (Filmkultúra, 1977:5.). A híres filmrendező szerint korunk egyik pszichés veszélye a fiktív élet lehetőségének terjedése. Az emberek karosszékben ülve, pizsamában az átélés segítségével hőstetteket hajtanak végre, lelki megrázkódtatásokon mehetnek keresztül, győzelmes mártírnak érezhetik magukat, de mindezért nem kell semmit sem csinálniuk, s éppen ezért a látvány után unatkoznak, mint álhősök, álmártírok, s bár fiktíve megtisztultak, tovább hordozzák saját törpességüket. Dürrenmatt fogalmazza meg az ebből fakadó dilemmát (Valóság, 1977:12. 124. l.): fiktív élettel, illúziókkal a szabadság mindenhatóságáról álmodunk, és egyre inkább rabok – a gépkocsi, a tévé stb. rabjai – leszünk, s meglepedezünk arról, hogy „A szabadságnál több – az igazság.”

A szabadon választott témájú osztályfőnöki órákon, őrsi összefüggéseken beszélünk kell a gyermekekkel az unalomról, de a tartalmas életről, a hétköznapiak hőseiről és forradalmiságáról (Király István) is. Tekintettel arra, hogy tanterveink a gyermekek érdeklődését legjobban felkeltő és számukra életmodellt adó *életrajzokat* tervszerűen kihagyták az általános iskola művelődési anyagából, magának az iskolának kell megteremtienie a lehetőséget, hogy ezekkel megismerkedjenek a tanulók (szakkörben, egyéb tanítási órákon kívüli foglalkozásokon).

AZ ISKOLA mindig a társadalom *keresztmetszetét* képviseli. Az osztályokban ott ülnek a ma tudósainak, segédmunkásainak és bűnözőinek a gyermekei, akik közt potenciálisan ott találhatjuk a *bolnap* politikai vezetőit, világhírű tudósait, segédmunkásait és bűnözőit is. Éppen ezért az iskola problémái mindig az adott történelmi kor *társadalmi problémáinak vetületei*. Érthetetlen ezért nevelésméлетünk eléggé általános közönye a társadalom jelenségeivel, mozgásával, problémáival szemben. Szépen megírt dolgozatokat olvashatunk pl. arról, hogy melyik tulajdonságot húzták alá legtöbbször a gyermekek. Kiderül, hogy előkelő helyet foglal el köztük az igazságosság. Ha azonban Mesterházi, Szakonyi és más írók műveit olvasom, arról is képet kapok, hogy korunkban az igazságosság jelentéstartalma az emberek tudatában gyökeres változásokon, esetenként torzulásokon esik át, s ennek megfelelően, ha tíz gyermek tartja az egyik legfontosabb tulajdonságnak az igazságosságot, bátorságot, őszinteséget, könnyen lehet, hogy tízféle viselkedési módra adták le szavazatukat. Ez az oka, hogy valóban tudományos igényű pedagógiai munka nem mondhat le a mindennapi élet, a szépirodalom jelzéscsoporthoz tartozó elemzéséről.

A mindennapok tapasztalatai, a valóságot tükröző szépirodalmi alkotások egybehangzóan figyelmeztetnek mindenkit, hogy a *közöny* korunk egyik legáltalánosabb tünete, betegsége. Közönyön (ÉSz. IV. k. 146. l.) a dolgokkal, személyekkel kapcsolatos teljes érdektelenséget, nemtörődömséget, részvétlenséget, fásultságot értjük. Ancsel Éva szép szavai szerint: a legyintést. „Legyinteni nem mindenki tud. Nem lehet például egyszerre vasat önteni, és legyinteni. Írni éppenséggel egy kézzel is lehet, de mit ér ez a művet, ha közben a másik kéz legyint?” (Ancsel Éva: Töredékek az emberi teljességről. Magvető, 1976. 48. l.) Ennek a közönynek a XX. századi *polgári társadalom közérzete* a legjellemzőbb forrása: „az élet abszurdításának, értelmetlenségének, céltalanságának az érzékelése, s az ember tehetetlenségének tudatosítása”, a teljesen egyedül maradt ember, „az elidegenedett”, aki már nem képes hinni semmiben (Dobossy László: A francia irodalom története). Ezt az állapotot Camus ábrázolta leghívebben magyarul A közöny címmel ismert regényében: „nincs olyan emberi vonás, nincsen olyan erkölcsi elv az emberek szívében, ami iránt én fogékony lennék”.

Hatása nem hagyja érintetlenül iskoláinkat, tanítványainkat sem, ahol és akikben a *szocialista nevelés* megvalósításának egyik legerősebb, bár nem legyőzhetetlen akadályává válik. Találkozhatunk vele, mint a tanulással, a társadalmi tulajdonnal, a társadalmi, erkölcsi normákkal szembeni közöny megnyilvánulásával. Különböző forrásai:

a) a társadalmi környezetben terjedő *általános közöny* (vö. Csátár Imre: Útközben. Magyar Nemzet, 1978. május 14.);

b) az iskola falait is áttörő *divatmajmolás* (Csurka István: Az új kényszere. uo.: „Egy világméretű szemfényvesztésnek vagyunk mi most tanúi és részesei. Mégpedig cselekvő részesei. Naponta termeljük az új dolgokat és az újnak látszó dolgokat is. Naponta látjuk az új születését, és naponta áltatjuk magunkat az új születésével. Értékrendünket felborítottuk. Csak egy kérdést ismerünk: új-e? Minden más mellékes. Bálványimádókká lettünk.”);

c) az *értékrend* gyors változásai (a deheroizálás sok hamis illúziót lerombolt, de minden eszményképet meg is kérdőjelezett, útjait egy általános iskolai tanuló aligha követheti);

d) A környezeti hatalommal szemben érzett *tehetetlenség*;

Ma ez eléggé tipikus még. A jó pedagógus megtanulja, tudja, mit kellene *tennie* a nevelés színvonalának emelése érdekében. Elég gyakori, hogy ennek az ellenkezőjét *írják elő* számára, noha az szerinte biztos kudarchoz vagy látszateredményekhez vezet. Ebbe ütközik a tanítás módszereiben is. Korszerűség ürügyén olyasmit követelnek tőle, ami nem időszerű, mert energiáját nem a tudományok robbanásszerű fejlődésével lépést tartó modernség, hanem az intellektuális, szociális és pszichés hátrányok leküzdése köti le. A környezeti hatalom természetesen különböző formákban hátráltathatja az eredményes nevelést. Ezeket életszerűen ábrázolja László Anna: Hatalom c. írásában (Élet és Irodalom, XXII:19. 5. l.)

e) nálunk is hat a polgári fogyasztói szemlélet, amely legfőbb értéknek a *birtoklást, a pénzt* tekinti;

Mme Claude egy párizsi nyilvánosház vezetője volt. Emlékirataiban leírja, hogy csak szép, művelt és több nyelven beszélő lányokat alkalmazott. Mint írja: „Sohasem volt gondom a lányok toborzásával. Ellenkezőleg nem győztem elutasítani őket. Hogy mi vonzotta a lányokat? A pénz és a kaland.” A polgári világból naponként kapjuk a híreket: embereket rabolnak el, terrorcselekmények zajlanak. Három okot jelölnek meg motívumaik között: a pénz, a kalandot, s ez utóbbi keretében a fasizmus visszaállítására törekvő veszélyes kalandot. A nyugati „új brutalitásról” Edward Bond írásai adnak nékét képet. Szerinte nagyon sok fiatal életkérdései: van-e cigarettád, nőd és söröd? körre szűkülnek, életmódjukban a közös ténfergés adja meg a barátság, a pusztaság aktus a szerelem tartalmát.

f) tulajdonképpen minden eddig bemutatott forrás magában rejt egy másikat is: az *érzelmi elszívódást*. Sagan egzisztencialista programját: „A legtökéletesebb élet-

forma az érzelem nélküli élet." Hatása nálunk, fiataljaink körében is észlelhető, persze filozófiai gyökerei nélkül.

Nem vesszük kellőképp figyelembe, hogy az iskolai nevelés a tanulóban már meglevő, a környezeti hatásokra kialakult közöny talajára hullik. Hatéves korban ez még nem feltűnő, mert jelentéktelen dolgokban jelentkezik, a felső tagozatba jutásig azonban már kibontakozik:

- a) a közöny a művelődési anyaggal, a *tanulással*;
- b) és közöny a nevelés társadalmi *céljaival*, a közösség erkölcsi, világnézeti, viselkedési *normáival* szemben.

Az iskolának éppen ezért rendszerint nem egyszerűen elkezdenie vagy folytatnia kell a szocialista tartalmú nevelést, munkájának első lépése az intellektuális, szociális és pszichés *bátrányok* behozására, a negatív tartalmak lebontására irányul.

Ezen a ponton válik izgató problémává a nevelés elméletének és gyakorlatának nehezen felszámolható ellentéte. A pedagógiai szcientificizmus (Király István) képviselői elzárkóznak még a pedagógia gyakorlatból fakadó elmélete elől is, a pedagógusok szinte teljes közönyt éreznek a hipno- és szuggesztopédiáról, a médiák segítségével „pizsamában saját kuckójában tanuló diákokról” szóló munkák, tanácskozások iránt, mert nekik azzal a problémával kell magukra hagyva megküzdeniük, hogyan tömjék három hét alatt azoknak a fejébe a tanterv minimumát, akik minden ilyen irányú kísérletnek tíz hónapon át konokul ellenálltak. Nekik nem a zseniképző módszerek nyújtanak segítséget, arra keresik a választ, miképp lehet leküzdeniük a tanulók nagyfokú, egyrészt *agyonkényeztetéssel*, másrészt teljes *elhanyagolással* megszilárdított közönyt. Nem kisebb gondot okoz az iskolának az a tény is, hogy szülők, akiket

- munkahelyükön szilárd politikai meggyőződésükről ismernek,
- az iskolától inkább gyermekük jövő *érvényesüléséhez*, mint szocialista *emberre válásához* kérnek, esetenként követelnek támogatást.

Közönyt válthat ki a túl erős fiziológiai vagy pszichés fájdalom is. Lényeges, hogy a *fájdalmat* ebben a vonatkozásban se azonosítsuk a szervi, szervezeti károsodások kísérő jelenségeivel. Ma már az orvostudomány is vallja, hogy a szomatikus fájdalmak pszichés zavarokat, a pszichés (bánat, tudatos és méltatlan mellőzés stb.) pedig szomatikusokat idézhetnek elő.

Nagyon fontos ennek az igazságnak a felismerése az iskolában. Láthatatlanul nehéz megállapítani, vajon a közönyös gyermekek közönyt nem tanári mellőzések, leki-csinylések, különböző iskolai kudarcok idézik-e elő. A közöny – mint már utaltunk rá, sohasem teljes. A sztoikus filozófia megvalósulása igen ritka az életben. A közönynek mint magatartásnak épp az az egyik legnagyobb veszélye, hogy:

- kibontakozása során mindenre kiterjedhet, ami erkölcsileg értékes, *pozitív tartalmú és irányú*;

- s ezzel a személyiség számára mindent vonzóvá tesz, ami erkölcsileg káros, *negatív tartalmú és irányú*.

A közönnyel szemben éppen ezért sem a társadalom, sem az iskola nem maradhat sohasem közönyös. A közöny mindig állásfoglalás, amelyre a babitsi ítélet érvényes: „vétkesek közt *cinkos*, aki néma”.

MEGTALÁLHATJUK mind az életben, mind az iskolában a közöny két sajátos formáját:

- a) az ember védekező mechanizmusának *álközönyt*;

Sajátosan ezt gyakran épp azokban érhetjük tetten, akik hittel, szenvedéllyel adták át magukat egy igaz ügy, pl. a nevelés szolgálatának. Akkor lép fel, ha környezeti hatásokra belefásulnak a nemes célokat szolgáló küzdelmekbe. Látniuk kell, hogy környezetük többre értékeli a konfor-

mistákat, mindazokat, akik a köznyelv szerint „jól tudják adminisztrálni magukat”. Értékelési rendszerünk gyakran mindent megtesz annak érdekében, hogy ez a közöny minél jobban elterjedjen. Ezzel függ össze az V. Nevelésügyi Kongresszuson felvetett *kontraszelekció* is a pedagóguspályán. Külföldi kiküldetések, kitüntetések ráfordításai és társadalmi hasznossága aligha van mindenkor egyensúlyban. Az értetlen küzdelmet a környezet előbb-utóbb értelmetlenné teheti. A „süket fülek” a közöny terjesztői.

b) és az azzal közeli rokonságban levő *kompenzációs közöny*. Ez tulajdonképpen válasz az előbbi kiváltó okaira. A gyerekekben pl. igen egyszerű formában jelentkezhet:

- Ha az osztályfőnök engem semmire sem tart, nem vagyok kíváncsi semmire, amit ő mond.
- Ha kémiből képtelen vagyok jó eredményt elérni, akkor én semmi hasznát sem veszem a kémianak, közönyös vagyok iránta.

Végso soron hasonlóképp reagálnak a felnőttek is: ha az ilyen-olyan művek semmi segítséget sem nyújtanak gyakorlati munkámhoz, el sem érdemes olvasnom őket. Ha valaki egy korszerűnek hirdetett újításban a gyakorlati nehézségeket, problémákat is *képes* meglátni, s ezért ráutik a konzervativizmus bélyegét, többé nem szól semmit, mert vallja: ha becsukom az osztály ajtaját, ott úgys az történik, amit én csinálók. Még egyszer nem teszem ki magam annak, hogy bírálom az 5+1 megvalósítását, most meg azok olvassák rám bűnként megvalósítására irányuló törekvésemet, akik akkor majdnem megkövezték kritikáért.

A tanulókból közönyt váltanak ki az üres szavak, a fennkölt, de hamisan csengő szövegek. A monotónia a tanításban és az ünneplésben. Mások közönye. Érzelmi szegénységük, néha sivárságuk. De az is, ha valaki előre gyártott stílusfordulatokkal kívánja eltakarni az élő problémákat. Pedagógiai szempontból döntő annak a felismerése, hogy ez a közöny milyen irányban bontakozik ki, mert létezik *természetes közöny* is, amelyet egyes pedagógusok váltanak ki saját személyük és képviselt elveikkel szemben:

- monoton, álpátetikus szónoklásaikkal (erkölcsi prédikációk);
- unalmas tanítási óráikkal;
- személyiségük és tanításaik ellentmondásaival (vizet prédikálnak, de bort isznak).

Elengedhetetlen ebből a szempontból az iskolák *felügyeleti értékelésének* kritikus felülvizsgálata. Jelentős előrelépést jelentett ebből a szempontból az utóbbi években kialakult – bár sokszor egyoldalúan alkalmazott – didaktikai eredményvizsgálatok módszere, ezzel kapcsolatban a szegedi egyetem, különösen Nagy József munkássága. Mindez azonban nem elég. Tovább kell lépnünk, és az iskolai ünnepélyeket, mozgalmi akciókat, társadalmi munkákat is gyermekközpontúan szükséges értékelnünk. Mit hagynak mindezek maguk után a gyermeki személyiségekben? Jelenleg a felügyelet tanár és tanítási óra centrikus. Arra csak kevesen és ritkán keresik a választ, vajon nem romboló-e néha, *ami kívülről eredményesnek látszik*.

AZ UNALOM rövidebb-hosszabb ideig tartó állapot. A közöny elidegenedett érzelmi viszonyulás. Nemtörődömség. *A cinizmus magatartás*. Az ember vállalja a felelősséget vagy éppen menekül előle, fél tőle. Szívesen fogad minden magyarázatot, elvet, amely felelősségtudatától megszabadítja. Szívesen hivatkozik az életének programját hordozó génekre, környezetének viselkedésére, bármire. S közben amilyen mértékben *csökkenti felelősségét*, egyenes arányban ugyanolyan mértékben *növeli felelőtlenségét*, s közben önmaga előtt is letagadottan kialakítja magában a felelőtlenség magatartását: cinikussá válik: Jellemzője:

- a felelőtlenség egocentrizmussá tesz;
- az önzés maga körül is züllesztő hatást fejt ki;
- mert nem akarja látni, hogy másképp is lehet cselekedni, élni;
- magát viszont cinikusan is hősi pózban kívánja szemlélni, mert több, életrevalóbb, mint a többi ember, akik éppen ezért legfeljebb csak „haverjai” vagy eszközei lehetnek.

A cinikus ember abban szeret kiemelkedni, amiben nem is hisz. Hite szűk korlátok közé szorul: csak azt hiszi, hogy neki bárhol, bármiben vezérszólamot szükséges játszania.

Cinikusnak a köznyelv azt tartja, aki a kialakult társadalmi *formákat*, a közösség által elfogadott erkölcsi *normákat* semmibe veszi, minden emberi cselekedetben önző *egyéni érdek* megnyilvánulását keresi, nem *hisz* semmiben, nincsenek *eszményei*, és mindenen keserűen, kiábrándítóan *gúnyolódik*, ami másnak értékes, nemes, szent. (Vö.: Ért. Szótár I. k., 798. l.) Ebből a meghatározásból is kiderül, hogy a cinizmus az egész személyiséget áthatja, tehát csak látszatra léteznek olyan emberek, akik pl.: a magánéletük emberi kapcsolataiban cinikusan viselkednek, a közéletben pedig a fennkölt demokratizmus maszkját öltik magukra. Komolyan kell vennünk Makarenko erre vonatkozó szavait, aki szerint, ha valamelyik brigádtagról megtudta, hogy a szerelemben cinikus, azonnal visszavont tőle minden politikai megbízatást, mert az politikailag is *csak cinikus lehet*, illetve *sziszofrén*, ami legalább olyan kártékony környezete számára. Ezen a ponton találkozunk legjobban az unalom, a közöny és a cinizmus, mert az egyik szüli a másikat, a másik erősíti az egyiket. Ezért kell időben felfigyelnünk az unatkozó, a közönyös gyermekekre, mielőtt még cinikussá váltak volna.

A cinizmus nem feltétlenül nyílt formáiban jelentkezik. Néha a túlzott lojalitás köntösét ölti magára. A gyermek látszólag mindent megtesz osztályfőnökének, csak éppen semmivel sem azonosul követelményei közül, jót mulat rajtuk. Még elméleti munkákban is találkozunk ilyen lojális megfogalmazásokkal, pl. megállapítják, hogy *a szocialista társadalomtól idegen a cinizmus*. Vagy: igaz, hogy az individualista társadalomban az emberek autoképe jobb heteroképüknél, a közösségiben ez a különbség eltűnik. Az ilyen megállapítások, féligazságok cinizmusból fakadnak, és cinizmust szülnék. Igaz ugyanis, hogy a szocialista társadalomtól sok minden idegen, de az igazság másik oldala, hogy *a szocialista társadalomban még nemcsak szocialista világnézetű, erkölcsű és jellemű emberek élnek*. Épp azért kell idejében felfigyelnünk ezekre a társadalmunktól idegen, mégis meglevő jelenségekre, hogy el ne terjedjenek, és gátjaivá ne váljanak a teljes szocializmus felépítésének. Aki a nyílt szembenézés helyett megnyugtató frázisok mögé bújik, épp ezt a harcot kívánja leszerelni.

Szembe kell néznünk egy egyszerű ténnyel. Valahányszor a pedagógiában hibákat tárunk fel, sokan mechanikusan a gyenge tanulókra, a rossz anyagi viszonyok között élőkre, a hátrányos helyzetűekre vagy éppen a veszélyeztetett gyermekekre gondolnak. Ez a tévedés akadályozza meg, hogy észrevegyék: a nevelésben a hibák nagyon sokszor épp azokban a gyermekekben jelentkeznek:

- akiknek egyébként jó a tanulmányi eredményük;
- jó anyagi körülmények között élnek, nevelkednek;
- és látszólag politikailag is pozitív a környezetük.

Az egyik iskolában súlyos lopás történt, a tettesnek nem akadtak nyomára. Kiderült, hogy a tettest cleve azok között keresték, akik rossz anyagi viszonyok közt éltek, illetve akik ellen valaha iskolai pályafutásuk alatt már felmerült a lopás gyanúja. Nagy meglepetést okozott, amikor a végén kiderült, hogy épp az egyik legjobb anyagi körülmények között élő, magas státusú szülők gyermeke volt a tettes. Tanulság: kevés veszélyesebb dolog van a pedagógiában, mint *a hamis azonosítás vagy összekapcsolás*. Cinikussá lehet ugyanis tenni egy tanulót azzal is, hogy ráütjük a cinizmus bélyegét.

Iskoláink társadalmi feladata a szocialista személyiségek kibontakoztatása és fejlesztése. Ennek a feladatnak az iskolán belül és kívül vannak még gátló tényezői is. Közülük hármat igyekeztünk felvázolni: az unalmat, a közönyt és a cinizmust. A feladat megvalósítása azt is igényli minden pedagógustól, hogy ezeket idejében észrevegye, és harcoljon minden jelentkezési formájuk ellen. A harcot nemcsak külső tényezők ellen kell megvívnia, *önmagával szemben is*, hogy legyőzőjükké és ne terjesztőjükké váljon a gyermekek között.



A feladatlapok szerkezeti változatai, didaktikai és metodikai kapcsolatai

Az iskolai oktató-nevelő munka alapvető követelményei közé tartozik, hogy a tantervi anyag egy-egy témakörének feldolgozása során a tanítási órák láncolatában megismertessük tanulóinkat az alapvető összefüggésekkel és a szerzett ismereteket rögzítsük, rendszerezzük. Gondoskodni kell a gyakorlati alkalmazásokban való jártasságok és készségek kialakításáról. Nélkülözhetetlen didaktikai feladat az is, hogy rendszeresen ellenőrizzük, értékeljük tanulóink tudását.

Tehát az oktatási folyamatban biztosítanunk kell az ismeretek kisebb vagy nagyobb csoportjának a megszilárdítását. Időt kell hagynunk a kapcsolatok sokoldalú kiépítésére, a változatosabb, az összetettebb feladatok megoldására, a teljesítményképes tudás megszerzésére.

Ezeknek a feladatoknak a megvalósítására *főleg az oktatási folyamat gyakorlati, ismétlési és rendszerezési mozzanatait használhatjuk fel.*

A tanár és a tanítvány számára egyaránt kiemelkedő fontosságú, hogy munkája eredményességéről rendszeresen tájékozott legyen. Ezért a tanítási-tanulási folyamat szükségszerű mozzanatai közé tartozik a folyamatos visszacsatolás, amelynek az a feladata, hogy lehetővé tegye a tanulói önellenőrzést, illetve a tanári ellenőrzést és értékelést.

A gyakorlásra, a rendszerezésre, valamint a *visszacsatoláson* alapuló ellenőrzésre és értékelésre más oktatási eszközök mellett eredményesen használhatjuk fel a különböző *feladatlapokat*.

A feladatlapok kérdéseinek, a tantervi követelményeket kielégítő összeállítása, a célszerű szerkezeti felépítés megtervezése, az alkotó jellegű tanulói tevékenységek biztosítása leleményességet és sok energiát igénylő munkát kíván a pedagógusoktól.

A feladatlapok tervezésének, kidolgozásának segítése, az iskolai munka eredményességének fokozása érdekében a kérdések, feladatok tartalmi vonatkozásaival a *Módszertani Közlemények* 1978. évi 3. számában már foglalkoztunk.

Ebben az anyagunkban a szerkezeti változatok didaktikai és metodikai kapcsolatainak áttekintésével szeretnénk gondolatokat, illetve indítékokat adni gyakorló pedagógusaink hasonló jellegű tevékenységeinek továbbfejlesztéséhez.

A feladatlapok didaktikai funkciói

Közvetlen iskolai tapasztalataink messzemenően igazolják, hogy a kellő mértékben és mennyiségben alkalmazott feladatlapok a gyakorláson kívül a tanulói önellenőrzéshez, valamint a tanári értékeléshez is megadják az alapokat. Lehetővé teszik, hogy viszonylag rövid idő alatt és valóban a tanulói aktivitás széles körű felhasználásával oldhassuk meg a számonkérés, az ellenőrzés igen fontos didaktikai feladatait.

A feladatlapok tehát didaktikailag felhasználhatók:

- az ismeretek kiegészítésére, elmélyítésére és megszilárdítására;
- a széles körű gyakorlásra, illetve alkalmazáson keresztül a megfelelő jártasságok és készségek fejlesztésére;
- a tanulói önellenőrzésre;
- az összehasonlító elemzésekre épülő tanári értékelésekre.

Az ismeretek elsajátításához, azok eredményes alkalmazásához szükséges jártasságok és készségek alakítása, fejlesztése érdekében a *feladatlapok összeállításakor* fokozott mértékben kell törekedni

- problémák felismerését;
- ok-okozati összefüggések helyes értelmezését;
- döntési tevékenységeket;
- következtetéseket;
- kombinációs eljárásokat;
- eredetiséget, újszerűséget;
- önálló gondolkodást, tevékenységet, cselekvést stb. igénylő kérdések, feladatok alkalmazására.

Logikai alapjaikat tekintve a feladatlapok változatosan tartalmazzanak:

- meghatározó;
- bizonyító;
- cáfoló;
- felosztó;
- rendszerező;
- összefoglaló stb. feladatokat, kérdéseket is.

A tanulói önellenőrzés és a tanári ellenőrzés realitása érdekében:

- részletes megoldást igénylő;
- szövegkiegészítéses;
- összehasonlító;
- táblázatos;
- logikai értéktételeket tartalmazó;
- oksági viszonyokra irányuló;
- elméleti és gyakorlati tevékenységekre épülő stb. kérdések, feladatok különböző variációit egyaránt használjuk fel.

A kérdések, feladatok szerkezeti változatai

1. A feladatok szerkezetüket tekintve lehetnek önálló szóbeli vagy írásbeli kifejtésre irányulók. Például:

- Mi a hasonlatosság és a különbség a centrifugál-szivattyú és a turbókompresszor között?

Megoldás:

Hasonlatosság: Elvi működésük ugyanaz. Mindkettőn energiaátalakulás megy végbe. A mozgási energiát alakítjuk át nyomási energiává. Mindkét gépen az átalakulás több fokozatban történik, és fordulatszámuk is általában magas...

Különbség: A centrifugál-szivattyúval a folyadékok sebességi energiáját alakítjuk át nyomási energiává, a turbókompresszornál a levegőt.

A centrifugál-szivattyúk egyes fokozatai között nagyságrendbeli eltérés nincs. A turbókompresszoroknál a növekvő nyomású fokozatok térfogata kisebb...

- A leszakadt nagyfeszültségű vezetéktől távolabb kaphatunk-e áramütést?

Megoldás:

A nagyfeszültségű leszakadt vezeték és a talaj érintkezési pontján nem lesz „nulla” a feszültség. A feszültség a talajon tovább, fokozatosan csökken nullára.

A leszakadt távvezetékhez közeledő ember talpai között ezért feszültségkülönbség lesz. Ez olyan nagy is lehet, hogy veszélyes áramot indít a testen át.

Hasonló jelenséget tapasztalhatunk például a villanyhegesztők közelében is, amikor minden lépéskor egy-egy áramütést érzünk.

Ezek alapján: a nagyfeszültségű vezetékeknek nemcsak az érintése, hanem még a feljük való közeledés is életveszélyes lehet.

2. A feladatok egyszerűbb szerkezeti felépítése nem zárja ki, sőt sokoldalúan biztosítja az összefüggések, a kauzális kapcsolatok felismerésében való jártasságok fejlesztését, a kombinációs képességek alakítását, illetve a bonyolultabb gondolkodási és logikai műveletek végzésének gyakorlását. Például:

– Mi a különbség a merev és a hidraulikus tengelykapcsoló között?

Megoldás:

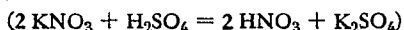
A merev tengelykapcsoló lökészerűen adja át a terhelést a meghajtott tengelynek. A hajtó és a hajtott tengely fordulatszáma egyező.

Hidraulikus tengelykapcsolónál a forgás fokozatosan adódik át a tengelyre. A két tengely között rugalmas a kapcsolat. A meghajtott tengely fordulatszáma rendes üzemnél is kisebb a „szlip” miatt.

– A lombikban káliumnitrát és kénsav bat egymásra. A keletkezett anyagba szerves vegyületet, terpentint cseppentünk.

Írjuk le a lombikban lejátszódó kémiai folyamat egyenletét, és magyarázzuk meg a látott jelenséget!

Megoldás:



A salétromsav oxidáló hatása, ezért a gyúlékony terpentint lángra lobbantja.

3. A folyamatos kidolgozást, illetve választ igénylő kérdéseken kívül eredményesen alkalmazhatjuk a „szövegkiegészítéses” feladatokat is. Ennek változatai:

a) A szövegből hiányzó alapvető szavakat, fogalmakat a tanulóknak kell megnevezniük, illetve beírniuk a kihagyott helyekre. Például:

– A hálózati áram iránya ha ilyen áramot kapcsolunk az emberi testre, akkor az izmok is gyakori lesz. Ez az emberi izmok okozhatja.

Megoldás:

A hiányzó szavak: változó; összehúzódása; görcsét, bénulását.

– „A motor tüdeje” (1) Ennek a szerkezetnek az a feladata, hogy a benzint és a (2) megfelelő arányban megkeverve a (3) juttassa. Ezért a (4) közelében helyezik el és a (5) köti össze vele.

Megoldás:

A hiányzó szavak: 1. a porlasztó, 2. levegőt, 3. hengertérbe, 4. benger, 5. szívócsatorna.

b) A szövegkiegészítésre azt a megoldást is alkalmazhatjuk, hogy fogalomfelsorolást adunk, és ebből kell kiválasztani a megfelelőket. Például:

– A szövegből hiányzó szavakat pótoljuk az alábbi szókészletből:

1. hordozható, 2. nem hordozható, 3. kettős szigetelés, 4. földelés, 5. a vezeték szigetelése, 6. izzólámpa, 7. két, 8. három.

„A villanyvasalót, mosógépet, asztali lámpát (bordoazható) fogyasztó készülékeknek nevezük. Hidegpaddós helyiségben gondoskodni kell a balesetek megelőzéséről. A vasalót (földelés)-sel mint érintésvédelmi megoldással látják el, a mosógépet pedig általában (kettős szigetelés)-sel. Asztali lámpát hidegpaddós helyiségben nem szabad használni, mert (izzólámpa) könnyen összetörik, és a feszültség alatt levő fémalkatrészek hozzáférhetővé, érinthetővé válnak. Ilyen helyeken – például garázsban is – csak törpefeszültségű, védőráccsal ellátott hordozható lámpák használhatók.

Konyhában a vasalót (két) darab belső szállal és érintésvédelmi érintkezőkkel ellátott csatlakozóval használjuk. Ez a védelem csak akkor hatásos, ha a dugaszoló aljzat oldalsó földérintkezőjével a vasaló fémtestéig a folyamatosságot biztosítottuk. Hálózatról táplált készülékek szerelését csak nagy szaktudású, hosszú gyakorlattal rendelkező szakemberek végezhetik. A kontárakat a törvény bünteti.”

Megoldás:

1; 4; 3; 6; 7 számmal jelölt fogalmak.

4. A feladatlapok kérdéseit feleletválasztásos jelleggel is szerkeszthetjük. Ennek lényege, hogy a felsorolt megállapítások közül kell kiválasztani a megfelelőt.

Általános iskolai tanulóknál az életkori sajátosságokat, valamint ismereteik mennyiségét és minőségét figyelembe véve a választásos feladatok következő szerkezeti típusait alkalmazhatjuk a leggyakrabban:

a) az egyszerű választást. Ilyenkör négy vagy több változatból az egyetlen helyeset kell megjelölni. Például:

- *Hogyan állítják elő a műanyagból készített pobarakat, rubacsipeszeket?*
1. Sajtolással; 2. Extrudálással; 3. Fröccsöntéssel; 4. Vákuumformázással.

Megoldás:

3. Fröccsöntéssel.

b) *Többszörös választáskor* a megadott feleletek között lehet több helyes válasz is. Összehasonlítás, elemzés alapján ezeket kell felismerni. *Például:*

- *Hol vannak hazánkban jelentősebb villamos erőművek?*
a) Miskolcon; b) Ajkán; c) Debrecenben; d) Inotán; e) Szegeden; f) Pécsen; g) Százhalombattán; h) Győrben.

Megoldás:

- Ajkán, Inotán, Pécsen, Százhalombattán.

c) *Alkalmazhatunk olyan megoldást is, hogy a válaszokból a helyteleneket kell meghatározni. Ezt hibakutatásnak nevezzük. Például:*

- *Igaz-e, hogy a felsorolt műanyagok bőre megszilárdulnak?*
1. Plexi; 2. Terilén; 3. Melamin; 4. Nylon.

Megoldás:

A bőre csak a melamin szilárdul meg. A plexi, a terilén és a nylon hőkezelésre meglágyul.

- *Az alábbi vegyületek közül melyiket nem használják fel az ismertebb műszálak gyártására?*
a) akrilnitril; b) fenol és formaldehid; c) hexametilén-diamin és zsírsav; d) etilén-glikol és dikarbonsav

Megoldás:

- a b) jelű válasz; a fenolt és a formaldehidet.

A bonyolultabb összefüggésekre, logikai viszonyokra épülő feleletválasztásos szerkezeti felépítéseket: a relációanalízist, az asszociációs választásokon alapuló változatokat, valamint a struktúraelemzéseket tapasztalataink szerint általános iskolai tanulóknál csak ritkán lehet alkalmazni.

5. *Változatos szerkezeti felépítettségük miatt a tanulók nagy érdeklődést mutatnak a „TOTO-jellegű” feladatlapok iránt.*

Az ilyen típusú feladatlapok összeállításakor egyaránt alkalmazhatunk

a) *feleletválasztásos kérdéseket:*

„A mellékelt TOTO-szelvényen 1, X, 2 jelekkel válaszoljunk a következő kérdésekre!”

1

X

2

- | | | |
|---|-----------------|---------------|
| 1. Milyen hengereken készítik az idomacélokat? | | |
| sima hengeren | alakos hengeren | hengerjáraton |
| 2. Lágyforrasztáskor milyen folyósító szert használunk? | | |
| gyantát | boraxot | sósavat |
| 3. Milyen anyagot használunk forrasztásként keményforrasztáskor? | | |
| cinket | rezet | forrasztóónt |
| 4. A csavarorsó magméretét milyen vonallal jelöljük? | | |
| szaggatott | folytonos | szabadkézi |
| 5. A szabványos csavarment jelölésére melyik jelölés használható? | | |
| 5 M | M 10 | W 12 |
| 6. Melyik menetalaknál lép fel a legkisebb súrlódás? | | |
| zsinór | lapos | éles |
| 7. Csavarbiztosításra melyik elem alkalmas? | | |
| retesz | ék | kúpos szeg |
| 8. Melyik kötésnél van szerepe a súrlódásnak? | | |
| lágyforrasztás | hegesztés | ékkötés |

9. Melyik elem tengelykapcsoló?
kardáncsukló kontrafék sebességváltó
10. Melyik kerékpár-alkatrész vesz részt a fékezésben?
pedál dobfszító kúp hajtócsillag
11. Melyik összefüggéssel számítható ki a vezetők ellenállása?
 $R = \frac{U}{I}$ $R = \frac{I}{U}$ $R = U \cdot I$
12. Az acéllemezeket miből bengerlik?
öntecsből bugából tuskóból

Megoldás:

Kérdés	1	x	2
1.		x	
2.	1		
3.		x	
4.		x	
5.		x	
6.	1		
7.			2
8.			2
9.	1		
10.		x	
11.	1		
12.		x	

Találat:

Megjegyzés:

A TOTÓ-szelvény sokszorosítással, házilag is elkészíthető. A pauszpapírra rajzolt szelvényt varrógép segítségével könnyen perforálhatjuk, majd a kézimunka-előnyomásnál használatos átmásolóval sokszorosíthatjuk.

A szelvény kitöltése után leolvasójegy segítségével nagyon gyorsan állapíthatjuk meg a találatok számát... Nem értékelhető a szelvény, ha egy-egy kérdésre több választ is megjelöltek.

A leolvasójegyet előre elkészíthetjük. A helyes találatok helyét bőrlukasztóval egy TOTÓ-szelvényen lyukasszuk ki. Az így elkészített leolvasót a tanuló szelvényére ráhelyezve nagyon könnyű a találatok számának megállapítása.

b) A TOTÓ-szelvény szerkesztésekor a felcletválasztásos kérdéseken kívül felhasználhatunk *szövegkiegészítő* feladatokat is. *Például:*

- Egészítsük ki a következő biányos szöveget a számokkal megjelölt szavakból: a pontozott vonalra csak a megfelelő szó számát írjuk:

„A pontos és gyors vágás elengedhetetlen feltétele az éles (4) a fogak (3)

A terpesztés célja: a fűrészoldal (7) csökkentése. Ennek szerszámai: a fűrészfog-terpesztő és a (1) A hajtogatásnak (2) kell lennie és a fog (8) kell végezni, mert a fog (6) a hajtogatás (5) idéz elő."

A biányzó szöveg helyére írható szavak:

1. fűrészskaloda; 2. egyenletesnek; 3. terpesztése; 4. fűrész; 5. repedést; 6. tövében; 7. súrlódásnak; 8. felső harmadában.

Megjegyzés:

A következő számcsoportok közül válasszuk ki a helyes kiegészítést jelzőt, és ennek jelét – 1, X, 2 – írjuk be a TOTÓ-szelvényünkbe.

1	X	2
4, 1, 3, 2, 5, 7, 6, 8	1, 3, 2, 6, 5, 4, 8, 7	4, 3, 7, 1, 2, 8, 6, 5

Megoldás:

2. jelű számcsoport mutatja a helyes kiegészítést.

6. A feladatlapok kérdései szerkezetileg kapcsolódhatnak logikai értékítéleteken alapuló rendezéshez, válogatáshoz, csoportosításhoz. Például:

– Egy tálcán számokkal jelzett fémlamezek találhatók.

1. Acéllemez; 2. Sárgaréz lemez; 3. Ónozott acéllemez; 4. Horganyzott acéllemez; 5. Alumínium lemez; 6. Rézlemez; 7. Rézzel bevont lemez;

a) Válasszuk ki azokat a lemezeket, amelyek más fémmel vannak bevonva!

b) Hány darab ilyen lemezt találhatunk?

c) A felsorolt számcsoportok közül melyik a helyes megoldás?

1.	2.	3.
2, 3, 4, 7	3, 4, 6, 5	3, 4, 7

Megoldás:

a)–b): 3 darab más fémmel bevont lemezt találhatunk.

c) a számcsoportok közül a helyes sorrendet a következő jelzi: 3.
3, 4, 7.

– Az 5. jelzésű alumíniumlemezt tegyük félre. A megmaradt lemezek közül válasszuk ki azokat a lemezeket, amelyek ötvözetek.

a) Hány darab ilyen lemezt találhatunk?

b) Az ötvözt lemezek közül nevezzük meg annak a számát, amelyben az ötvözőanyag nem fémes elem, és amelyekben az ötvözőanyag fémes elem.

Megoldás:

a) két darab olyan lemezt találhatunk, amely ötvözet;

b) az 1. jelzésű acéllemezben az ötvözőanyag nem fémes elem, a 2. jelzésű sárgaréz lemezben pedig az ötvözőanyag fémes elem.

– Csoportosítsd az általad ismert összetett gépeket:

a) Erő- és munkagépek szerint;

b) A szerszámgépeket, forgácsoló és forgácsolás nélkül alakító gépek szerint.

Megoldás:

a) Erőgépek: gőzgép, gőzturbina, Ottó-motor, Diesel-motor, robbanó üzemű motorok); gázturbina, vízi erőgépek, villamosmotorok stb..

Munkagépek: közlekedési gépek, mezőgazdasági, textilipari, háztartási, építőipari, csomagológépek, szerszámgépek stb.

b) Forgácsoló szerszámgépek: esztergák, marók, fűrészgépek, gyalu- és vésőgépek, köszörők, fűrészgépek stb.

Forgácsolás nélkül alakító gépek: sajtoló és présgépek, kivágó gépek, gépi ollók stb.

7. A kérdések, feladatok kapcsolódhatnak táblázatok összeállításához, kitöltéséhez. Az ilyen szerkezeti felépítés különösen jó lehetőségeket biztosít az összehasonlításokra, rendszerezésekre, összegező áttekintésekre. Például:

– Mekkora feszültségű a

Volta-elem; Lechlanché-elem; ólomakkumulátor; hálózati világítás; generátor; miskolci villamosított vasút felső vezetéke; országos távvezeték.

A felsorolt áramforrások közül melyik a törpefeszültségű, kisfeszültségű, nagyfeszültségű? A válaszokat táblázatban adjuk meg.

Megoldás:

A tanuló neve:		
Az áramforrás neve	Feszültsége	Csoport
Volta-elem	1 V	törpefeszültségű
Lechlanché-elem	1,5 V	törpefeszültségű
Ólomakkumulátor	2 V	törpefeszültségű
Hálózati világítás	110–220 V	kisfeszültségű
Generátorok	10 kV	nagyfeszültségű
Miskolci villamosított vasút felső vezetéke	25 kV	nagyfeszültségű
Országos távvezeték	35–400 kV	nagyfeszültségű

– Melyik kocsiiban utazna, ha ma élne:

Puskin, Shakespeare, La Fontaine, Jack London, Johann Strauss

– Az illető személy melyik országban élt, és a felsorolt autótípusok közül melyiket gyártják az adott országban?

Feladatlap	A tanuló neve:
Autómárka	Az illető személy neve
1. Zsiguli	
2. Rolls-Royce	
3. Steyr-Puch	
4. Renault	
5. Oldsmobile	

Megoldás:

1. Zsiguli	Puskin
2. Rolls-Royce	Shakespeare
3. Steyr-Puch	Johann Strauss
4. Renault	La Fontaine
5. Oldsmobile	Jack London

8. A tantervi anyag gyakorlására, a megértés, az elsajátítás színvonalának megismerésére, a feladatlapokat „rejtvénytyszerűen” is felépíthetjük. Például:

– A következő kérdésekre a rejtvény kitöltésével adjuk meg a válaszokat:

1. A faanyagok forgácsoló szerszáma. Ívek, görbületek kialakítására, felesleges anyagok eltávolítására használják.

2. Könnyű, lágy, ezüstös-fehér színű fém.
3. A 2-es fém ércének egyik hazai lelőhelye.
4. Folyadékok is megtartó tálkák sarkainak kialakításánál használják ezt a kötési módot.
5. Az acél bevonására is használatos fém. A bevont felület „jégvirághoz” hasonló rajzolatot ad.
6. Fémek összekötésére szolgáló elem. Készülhet lágy acélból, rézből, alumíniumból, különböző fejmegoldással.
7. Az acél rozsdásodását akadályozó eljárás.
8. Fa, papír és más anyagok összekötésének eljárása.
9. A lemez szélein kialakított hajlítás neve.
10. A 9-es egyik megoldása.

Feladat: Milyen félkész gyártmányt állítanak elő a 11-es sorban megfejtett gépi számmal.

Megoldás:

1.	R	Á	S	P	O	L	Y			
2.	A	L	U	M	I	N	I	U	M	
3.	H	A	L	I	M	B	A			
4.	S	A	R	O	K	K	Ö	T	É	S
5.	H	O	R	G	A	N	Y			
6.	S	Z	E	G	E	C	S			
7.	Ó	N	O	Z	Á	S				
8.	R	A	G	A	S	Z	T	Á	S	
9.	S	Z	E	G	É	S				
10.	M	E	R	E	V	Í	T	Ő		

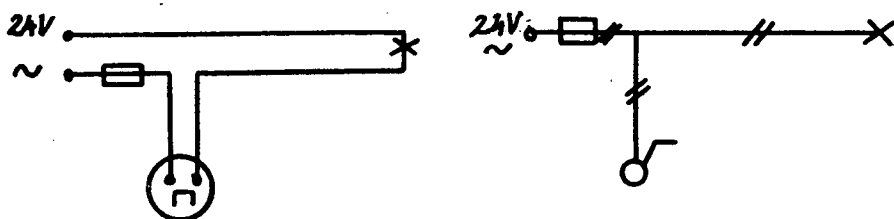
11. SIMAHENGER

A feladatra adott válasz: *LEMEZEKET* állítanak elő a 11-es sorban megfejtett gépi számmal.

9. A kérdések, feladatok kapcsolódhatnak rajzok, ábrák készítéséhez vagy azok értelmezéséhez, magyarázatához. Például:

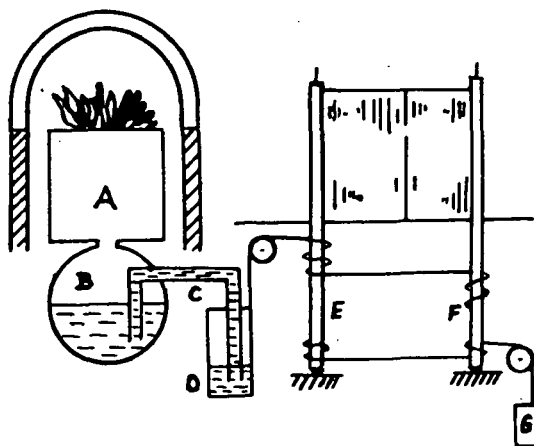
- Létesíts kapcsolóval megszakítható áramkört rajzban. Készítsd el az elvi - bekötési és kapcsolási - egyvonalas rajzot!

Megoldás:



1. sz. ábra

Figyeljünk meg jól a következő ábrát. Ha az „A” helyen tüzet gyújtunk, akkor egy kis idő múlva az ajtó önmagától kitarul. Ha a tüzet eloltjuk, akkor nemsokára az ajtó becsukódik. Mi a jelenség magyarázata?



2. sz. ábra

Megoldás:

Ha az „A” helyen tüzet rakunk, akkor a „B” tartályban levő levegő felmelegszik, ezért kitér és a folyadékot a „D” edénybe nyomja.

A „D” edény súlynövekedése következtében az egyensúly felbomlik. A „D” edény lefelé, a „G” súly pedig felfelé elmozdul.

Az elmozdulás eredményeként az „E” és az „F” rúd elfordul, így a hozzájuk erősített ajtószárnyak kitérnek.

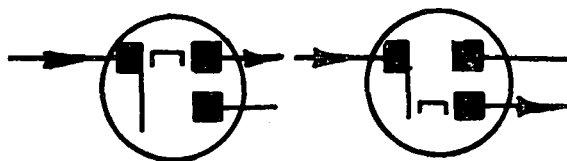
A tüzet eloltva a „B” edényben a levegő lehül, nyomása csökken, ennek következtében a „D” tartályból a folyadék egy része visszaáramlik a „B” edénybe.

Az egyensúly helyreáll, az ajtó becsukódik.

– Hasonló elven működött az ókori „alexandriai kapu” Egyiptomban. –

10. A rajzos szerkezetű kérdések, feladatok egyaránt lehetőségeket nyújtanak elméleti és gyakorlati tevékenységre. Így hozzájárulnak a feldolgozott ismeretek megszilárdításához, elmélyítéséhez, illetve lehetőségeket adnak az objektív ellenőrzésekre, értékelésekre. Például:

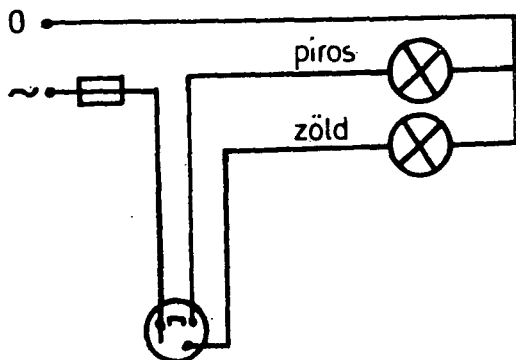
- A 3. sz. ábrán a váltókapcsoló szerkezetét látjuk. A baloldali vezeték a jobboldali felső vagy alsó vezeték valamelyikével köthetjük össze. Rajzoljunk olyan áramkört, amelyben egy piros és egy zöld lámpa felváltva működtethető egyetlen kapcsolóról. Biztosítékot is iktassunk be az áramkörbe.



3. sz. ábra

Megoldás:

A feladat megoldása a következő 4. sz. ábrán szemléltethető.



4. sz. ábra

- Az előző feladat szerinti kapcsolást állítsuk össze gyakorlatilag is. A kapcsolást 20 V-os feszültségen működtessük.

A megoldás ellenőrzése:

Az elkészült kapcsolásokat telepes szakadásvizsgálóval ellenőrizzük.

Az ellenőrzés menete:

- a) A szakadásvizsgáló egyik végét krokodilcsipesszel erősítsük a fekete színű vezetékhez. Csavarjuk ki az olvadó betétet, majd a szakadásvizsgáló szabad vezetékét érintsük a biztosító alsó érintkezőjéhez. Ha a fázist az alsó érintkezőhöz kötötte be a tanuló, akkor a lámpa kigyullad.
- b) Csavarjuk ki az égőket és a foglalat alsó érintkezőjéhez érintsük a szakadásvizsgáló szabad vezetékét. Ha a szakadásvizsgáló lámpája mindkét foglalatnál be- és kikapcsolható, akkor a foglalatok és a kapcsoló az előírásoknak megfelelően van bekötve.
- c) A tanulók egymás után csatlakoztassák a 24 V-os feszültségre a kapcsolótáblájukat, és működtessék a kapcsolást.

Didaktikai, metodikai vonatkozások

A feladatlapok felhasználása során szerzett tapasztalataink alapján általánosabb érvényességgel a következőket emelhetjük ki:

1. A feladatlapok alkalmazása a kedvező motivumrendszer felkeltésével eredményesen segíti az önálló tanulói tevékenységet.

2. A visszacsatolás már maga is motiválja a tanuló munkáját. A gyermek közvetlenül látja önálló tevékenységének eredményét, és ez a siker vagy a sikertelenség érzésével együtt erős hatással van a további tevékenységre.

3. A feladatlapos ellenőrzés lehetővé teszi, hogy figyelemmel kísérhessük, és mennyiségileg, valamint minőségileg is értékelhessük a tanuló

- önálló gondolkodásának színvonalát;
- összehasonlító, problémamegoldó tevékenységét;
- tudásának terjedelmét és minőségét;
- összefüggés-felismerő, illetve kombinatív képességét;
- ismereteinek alkalmazási színvonalát stb.

Ezek ismeretében a pedagógus értékes, hasznos és segítő tanácsokat tud adni a tudásbeli hiányosságok megszüntetésére, a tanulás hatékonyságának fokozására.

4. A feladatlapok eredményes alkalmazása érdekében fontos követelmény, hogy gondos, tervszerű munkával biztosítsuk az átmenetet a pedagógus által közvetlenül vezetett tevékenységtől, a félig önálló, majd a teljesen önálló munkához.

5. Az önálló tevékenységeket igénylő feladatokat, kérdéseket igen világosan és egyértelmű megfogalmazásban jelöljük meg.

6. A feladatlapok készítésekor ne feledkezzünk meg arról, hogy a túl hosszú vagy a nehézkes szövegezésű kérdések csökkentik tanulóink aktivitását, és ezen keresztül kedvezőtlenül befolyásolják az eredményeket.

A tartalmilag kifogástalanul összeállított, szerkezetileg jól felépített, stilisztikailag helyesen megfogalmazott feladatokkal viszont biztosíthatjuk tanítványaink figyelmes, aktív tevékenységét.

7. Általában kerülni kell, hogy a feladatlapokba még nem tárgyalt, új anyagokkal kapcsolatos kérdéseket építsünk bele. A tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy a mértéktartóan, a körülményeknek megfelelően alkalmazott ilyen jellegű megoldások, az önálló munkával elért eredmények élénkítik, erőteljesen fokozzák a tanulók teljesítményét.

8. A feladatlapokkal végzett tanulói munka hozzájárul a képességek fejlesztéséhez. Az önértékelés, illetve a tanári értékelés eredményeinek ismerete emeli a tanuló önmagával szemben támasztott igényét. Az igényszint növekedése pedig kedvezően befolyásolja a teljesítményszint növekedését.

9. Az aktív, önálló munka olyan körülményeket teremt, amelyben az egyes személyiségjegyek jobban kiemelkednek, formálódnak. Így a feladatlapok alkalmazása segíti a személyiség mélyebb megismerését, illetve annak fejlesztését.

IRODALOM

Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 124–126. old.

Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 290–292. old.

Zukovits Imre: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 194–199. old.

Zukovits Imre: A feladatlapok kérdéseinek, feladatainak variációi a természettudományos tárgyak oktatásában. Módszertani Közlemények, 1978. 3. szám.



DR. SZIRMAY ENDRE

Kaposvár

Kreativitás az anyanyelvi nevelésben

ANYANYELV ÉS NEVELÉS

– „A stílus: maga az ember?

Akkor az anyanyelv: maga a nép.

Kifejezéseink meg jellemünk tükrői.”

(Illyés Gyula: Anyanyelvünk. Budapest, 1975. 45. lap.)

Igen. Megszokott jelenség immár évszázadok óta, hogy keressük az összefüggést anyanyelv és nép, stílus és ember között. A nyelvújítás vagy a reformkor tudósa éppolyan lelkesedéssel kutatta a kapcsolatokat – mint az atomkor embere. Sőt: a kutatás szenvedélye elvezetett olykor az összehasonlítottak azonosításához is („Nyelvében él a

nemzet”). S ez egyformán vonatkoztatható a művészi alkotásokra, a közművelődésre meg a közoktatásra; az általános iskolára pedig különösen.

Közhely, de újra le kell írunk: meghatározó jelentőségű a tény, hogy egy nép mennyire ismeri és miként műveli anyanyelvét. – Az alapokat pedig az általános iskola alsó tagozatában kell leraknunk – sőt részben az óvodában! Hiszen az *anyanyelv reflexnyelv*, „*vagyis a gondolkodás közvetlen eszköze*” (Hernádi Sándor). Az anyanyelv teszi lehetővé számunkra, hogy megértsük és birtokba vegyünk a világot. Az ő segítségével igazodunk el a végtelenben és a valóság dolgai között. Vele fedezzük fel a tények rendszerét, s az ő segítségével találunk önmagunkra. Lelkünk mélységei és magasságai csak az anyanyelv közvetítésével nyílnak meg előttünk.

A megismert világ kifejezése, önmagunk megvalósítása elsősorban anyanyelvünk közvetítésével lehetséges.

De mindennél fontosabb, hogy *csak az anyanyelv alkalmas az alkotó gondolkodásra*. Ezért fontos ennire az anyanyelv művelése. Igaz, hogy a játék, a csend, az eszmélet, a teljes emberi kibontakozás megvalósító eszköze is csak az anyanyelv. – Sőt jellemünk és vérmérsékletünk is tükröződik benne. – De a leglényegesebb mégiscsak az, hogy a teremtő gondolkodás és az anyanyelv elválaszthatatlanok. Az alapozás pedig – mint már hangsúlyoztam – a tanító lelkiismereti kötelessége.

Sajnos, az anyanyelvi nevelésben pedagógusaink sokáig csak arra törekedtek, hogy a gyermek megismerje, és bizonyos szituációkban reprodukív módon használni tudja az anyanyelv kliséit, formuláit. Most az a fő cél: hogy a gyermek *birtokba vegye anyanyelvét, azonosuljon vele, s alkotó módon tudja alkalmazni*.

Komplex kísérletünk egyik fő célkitűzése az anyanyelvi kreativitás elsajátíttatása. – Mielőtt azonban ezt a folyamatot elemeznénk, vessünk egy pillantást a kreativitás fogalmára is.

A KREATIVITÁS TARTALMI JEGYEI

Bakos: Idegen szavak és kifejezések szótára 466. lapján a kreativitás szó magyarázataként csupán ezt találjuk: „*teremtőképesség, alkotóképesség*”. Igen, ez így szűkebben értelmezve – vagy inkább általánosságban véve igaz is! De vajon maradéktalanul vonatkoztatható-e a 6–10 éves korú gyermekek nyelvi és gondolkodási szférájára?

A fogalom teljesebb meghatározását olvashatjuk: *Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik* (Pedagógiai Szótár). Stuttgart. 1971. évi kiadásában a 316. lapon.

– „A kreativitás alkotó erő”, új szempontok szerinti feldolgozás képessége, adottság az alkotás és a tevékenység új formáinak kialakítására; általában alkotó ötlet; pl.: a hivatásban, a propagandában, a művészetben. Az intelligencia és a kreativitás szükségképpen nem fedik egymást. A kreatív tanulók teljesítménye és viselkedése megvizsgálható a nevelési lehetőségek szerint. E. Landau kimutatta, hogy az emberi potenciális kreativitás kreatív nevelés során kibontakoztatható. Az állandóan alakuló világban a teljes kreativitás az adekvát viselkedés és a reális meghatározó a jövő számára.”

Ez a definíció már jobban megvilágítja komplex kísérletünk során alkalmazott eljárások kreatív tartalmát és értékét. Mi ugyanis nemcsak „az alkotó erőt”, az alkotóképességet tekintjük kreativitásnak. Az anyanyelvi nevelés szempontjából sokkal többet és teljesebb tevékenységrendszert. Kreatívnek tekintjük a tanuló tevékenységét, ha nyelvi törvényt, szabályszerűséget, összefüggést fedez fel. De kreatív minden olyan anyanyelvi megnyilatkozás is, amelyben a tanuló ismert nyelvi elemek és fogalmak birtokában – számára új szituációban – olvas, fogalmaz, dramatizál, elbeszél, megha-

tároz, elemez, összehasonlít – vagy éppen rejtvényt szerkeszt, esetleg játszik. Persze a neveltség és a fejlettség fokától függ, hogy a tanuló a változó világban a különféle szituációkban milyen fokú kreativitással tudja alkalmazni a dialektikus nyelvi rendszert. Felismeri-e a nyelvi szerkezetek és egységek funkcióit, s képes-e azokat alkalmazni az újonnan jelentkező gondolati vagy érzelmi tartalom nyelvi kifejezésére. Mindez folyamatos, változatos és dinamikus kreativitás jelenlétét kívánja.

Az aktivitást, a tevékenységre való készséget önmagában még nem tekinthetjük kreatívnek. Arra van szükség, hogy a tanuló az adott szituációban valamit megalkoss, vagy az ismert rendszerek elemeit úgy alkalmazza, hogy egy saját maga által megalkotott (és nem reprodukált) nyelvi szerkezet, mondatsor, dialógus, elbeszélés, fogalmazás stb. szülessen.

KREATÍV TEVÉKENYSÉG AZ ANYANYELVI GYAKORLATBAN

Az elmúlt négy oktatási évben sokoldalúan kipróbáltuk az anyanyelvi kreativitás fejlesztését az alsó tagozatban. Azt tapasztaltuk, hogy megfelelő előkészítés után, adott szituációkban, következetes eljárásrendszerrel az átlagos képességű tanulókat is sikerélményhez juttattuk. Nem kívánok most osztályonként teljes áttekintést adni, csak kiemelem néhány fogásunkat, eljárásunkat, alkalmazási módunkat.

– Mint azt már korábbi cikkeinkben többször hangsúlyoztuk, egész tevékenységünket az *anyanyelvi egység* helyes szemléletének kialakítására építjük. Ez az egység-szemlélet a bázisa annak a tevékenységsornak, amelyet a nyelvi eszközrendszer funkciójának dokumentálására fordítunk. Első osztálytól, az első pillanattól kezdve.

Tehát ha az elsős gyermek betűz vagy olvas, akkor értelmez is, ha értelmez, akkor mondatot is alkot, véleményt is mond. Lehetőleg nem más véleményét reprodukálja, hanem a sajátját közli. Ha pedig ír, nemcsak ír, hanem olvas is, – és a leírtak tartalmáról ismét véleményt mond stb. (– Igaz, ez nem rendkívüli vagy különös újdonság – de szemlélet, komplexitás és funkcionális alkalmazás szempontjából meghatározó.)

Miközben *első osztályban arra törekszünk*, hogy tanítványaink minél előbb megtanuljanak értelmesen és értőn olvasni, beszélni és írni – újra meg újra kreatív tevékenységre készítjük őket. *A közismert és jól bevált gyakorlati és alkalmazási formákon kívül az alábbiak szerepét tartjuk elsősorban fontosnak* – az alkotó tevékenység nyelvi fejlesztése szempontjából:

a) A tanulók a megismert mesét szerepek szerint eljátsszák, s mindenki a maga szerepében – szituáció szerint – beszél, cselekszik. A cselekmény megváltoztatásával, a jellemek átalakításával új helyzetekhez és önálló elgondolásokhoz alkalmazkodnak a tanulók – egyéniségük szerint.

b) A nevelő felrajzol egy állatfigurát a táblára (pl.: egy cicát) aláírja a név magánhangzóit. Ki kell találni a névhez tartozó mássalhangzókat, oda kell írni őket, s a megtalált szóval mondatot kell mondani. Vizsgálni kell a szó jelentését más és más szituációban.

c) A táblára írt kevert betűkből szavakat kell alkotni – s meghatározott szavakat mondatba kell foglalni. Pl.: *verelaő*; el, ör, Vera, elver, lő stb. – Az ör vigyáz a táborra stb.

d) Önálló, néma olvasás. – Csoportonként kapnak a tanulók egy-egy mesét, s hozzá írásban egy-egy kérdést. Feladatuk: némán el kell olvasni a mesét, meg kell érteni, aztán írásban válaszolni kell a megadott kérdésre.

e) Megadott szócsoportokból ki kell keresni a „Mit csinál?”, „Milyen?”, „Mi?” kérdésekre felelő szavakat. A szavakkal aztán mondatokat kell alkotni. (Ez a szófa-jok fogalmának kezdeti kialakítását szolgálja.)

f) Kép alapján kérdezzenek a tanulók! Ne csak az iránt érdeklődjenek, amit a képen látnak, hanem azt is tudakolják, ami az ábrázolt eseményt megelőzte, illetőleg követte.

g) Megadott szóból új szót kell alkotni úgy, hogy mindig csak egy betűt cserélünk ki a leírt szóban. Pl.: KAP; kép, köp, kúp, kar, lap stb. Aztán a kiválasztott szava-kat mondatba kell foglalni, és vizsgálni kell – szituáció szerint – a szavak jelentés-tartalmát. – Esetenként a szósorhoz rajzokat is készíthetnek.

h) Megadott mesének címetet keresnek. Kiválasztják a legjobbakat, s a válasz-tást indokolják.

i) Csonka meséhez különféle befejezést szerkesztenek. A változatokat elemzik.

j) Adott szituációhoz mesét szerkesztenek – és a történetet *bábokkal megjelenítik*. A mesét átalakítják – a szereplők változásához igazodva. (2. és 3. osztályban is na-gyon kedvelt gyakorlati forma!)

k) Az 1. osztály második félévében némán és önállóan olvasgatnak a tanulók gyermekverseket. Esetenként egy-egy tanuló bemutatja a választott versét, s megállá-pítják, hogy melyik vers tetszett jobban, s miért választották ezt. – Mindezt a tanulók egyéni indoklása alapján alakítják.

l) Nagyon kedvelik a mesealkotást és a szituatív játékokat. Azt hiszem – bizo-nyító elemzés nélkül is – mindenki előtt nyilvánvaló, hogy az ilyen feladatok kreatív nyelvi munkára kényszerítenek. Munka közben a tanulók ismeretei gazdagodnak, sze-mélyiségük formálódik, ízlésük fejlődik.

A 2. osztályban is visszatérünk az előbb ismertetett kedvelt gyakorlati és alkal-kalmazási formákhoz. Továbbra is fő feladatunknak tekintjük a *beszédkészség*, az *ol-vasási készség* és az *íráskészség fejlesztését* – vagyis az *alapkészségek kimunkálását*. De már fokozottan kell figyelniük a differenciált munkák megszervezésére is – az egyéni képességek harmonikus továbbfejlesztése érdekében. S tovább kell szorgalmaz-nunk az egységes nyelvi szemlélet kialakítását.

Az 1. osztályban alkalmazott eljárásokon kívül a 2. osztályban még a következő gyakorlati formákat tartjuk fontosnak:

a) A differenciált munka gondos szervezése minden nyelvi alkalmazás számára biztosítja a személyiségnek és a helyzetnek adekvát kreativitást. Ezen munkák során a megfigyelés, a kiemelés, a csoportosítás, a kapcsolatteremtés, a szószerkezetek funk-ciója, a gondolkodtatás, az önálló véleményalkotás, a jellemformálás stb. mind, mind további anyanyelvi kreativitást kíván.

b) A 2. osztálytól kezdve kiemelten fontos a néma, önálló olvastatás – tanköny-vön kívüli anyagból.

c) A szinonimák alkalmaztatásakor egy-egy szót helyettesítettünk rokon értelmű párjával – s megvizsgáljuk a jelentésváltozás okait. – A tanulók pl. jelentős anya-got gyűjtöttek névátvitel útján keletkezett alakokból: a hegy háta, a kancsó füle, a korsó hasa, az asztal lába stb.

d) Adott képsor vagy rajz alapján – minden külön előkészítés nélkül – szóban vagy írásban fogalmazást készítenek (már 2. osztályban!).

e) Nyelvi képrejtvények megoldása és képrejtvény szerkesztése eredményesen fej-leszti a nyelvi fantáziát.

f) Az asszociatív kapcsolatok fejlesztését jól szolgálja az efféle gyakorlat: „Milyen mesét tudnál összeállítani a táblára írt szavakkal?”

A *harmadik osztályban* – az előbbieken kívül – figyelmet érdemlő nyelvi kreativitást fejlesztő gyakorlati formák:

a) *Riportkészítés:*

1. A rádió számára.

2. A televízió számára.

(Stilisztikai, retorikai elemek, artikuláció, mimika stb. fejlesztése.)

b) *Kérdézési technika fejlesztése:*

1. A tankönyvön kívüli olvasmányokkal kapcsolatban.

2. A tv-ben látottakkal kapcsolatban.

3. Megismert történetek befejezésének megoldása, átalakítása – a tanulók kérdéseivel és a kérdésekre adott válaszokkal.

c) *Könyvismertetések*, önálló beszámolók (szóban vagy írásban) olvasott gyermekregényekről, mesegyűjteményekről.

d) *Műsortervezés*; gyermekműsorok összeállítása ünnepi alkalmakra (pl.: anyák napjára).

e) *Elbeszélő részek párbeszédes formává alakítása* – és párbeszédes részek elbeszéléssé formálása.

f) *Képzletfejlesztés és asszociatív játék*; pl.: jellemző zajok, zörejek meghallgatása után történetet kell fogalmazni.

– Ha a tanulók az eddig ismertetett alkalmazási formákat megszokják, 3. és 4. osztályban már bátran vállalkoznak – minden különösebb előkészítés nélkül – *önálló* szóbeli vagy írásbeli fogalmazás készítésére. Fogalmazáskor már gondolategységekkel vagy teljes gondolatsorral operálnak. S ekkor már – egyéni adottságaiktól függően – minden tanuló feltárja a maga belső világát. Aszerint, hogy a gondolkodás és a nyelvi kreativitás melyik fokát érte el.

A felsorolt eljárásokon és gyakorlati formákon kívül igen fontos szerepet tulajdonítunk a *komplex izlésnevelésnek*. E nevelési eljárásnak az a lényege, hogy az irodalom, a zene és a képzőművészet együtt és kölcsönhatásában fejleszti a tanulók kreatív tevékenységét. – Ugyanis fontos, hogy a szocialista társadalom sokoldalúan képzett, alkotó módon tevékenykedő, értő és esztétikailag érzékeny embereket neveljen. Hiszen a valóság és az alkotások mindig úgy kapcsolódnak egymáshoz, mint a természet és a művészetek. – Az alkalmazás részleteinek ismertetésétől itt eltekintek, hiszen a munkaközösség más tagjai külön cikkben részletesen foglalkoznak ennek a készségfejlesztő eljárásnak a leírásával és értékelésével.

Remélem, hogy ez a példákkal illusztrált ismertetés meggyőző bizonyítékokat szolgáltat annak dokumentálására, hogy az alsó tagozati komplex anyanyelvi képzés során jelentősen fejleszthető a tanulók anyanyelvi kreativitása. Erre szükség is van, hiszen iskolai nevelésünk egyik fő célkitűzése: az *alkotó ember jellemformálása*.

Azt hiszem, illő és hasznos, hogy ezt a cikket egyik jeles magyar nyelvészünk megállapításával fejezzük be:

„A nyelv nem magától tökéletesedik, hanem a nemzet teszi tökéletessé.” (Pápay József)



A motiválás mint „a pedagógiai tevékenység általános elve”

A mindennapi oktató-nevelő munkát végző pedagógust és az elméleti szakembert egyaránt foglalkoztató probléma: fel kell készülni az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetésére.

Ismeretes, hogy az általános iskolában az 1978–79. tanévtől kezdődően – megfelelő ütemezés szerint, fokozatos bevezetéssel – új nevelési-oktatási tervet kell alkalmazni. Az új tantervek, mint az 1972. évi párthatározat végrehajtásának eszközei, azt tükrözik, hogy az ifjúság nevelése összetársadalmi ügy; hogy szükséges megvalósítanunk az iskola nyitottságát, illetve az oktatás és nevelés egységét. Az új dokumentum minden eddiginél határozottabban kívánja segíteni a mindennapi pedagógiai gyakorlatot; rugalmas; szem előtt tartja a differenciálás igényét, és minden eleme a nevelésre irányul.

Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének újszerű része az Alapelvek. Az Alapelvek első fejezete összefoglalja az általános iskola célját, szerepét, feladatait. A fenti célt, szerepet szolgáló nevelési feladatok megvalósítása érdekében korszerű pedagógiai elveket kell érvényesítenünk.

Az említett fejezet tartalmazza ezeket az elveket, mint „A pedagógiai tevékenység általános elvei”-t. Ezek:

- Az iskolai élet demokratizmusa;
- A tanulók tevékenységének szervezése;
- A tanulók önállósága, öntevékenysége;
- *Motiválás*;
- A tanulás fogalmának tág értelmezése;
- Korszerű pedagógiai technológia;
- Folyamatos ellenőrzés, értékelés.

A *motiválást* mint elvet tömören így fogalmazza meg az új nevelés-oktatási terv:

„Minden tanulói tevékenységet – és erőfeszítést – kezdettől fogva motiválni kell azért, hogy a tanulók az iskolába lépéstől kezdve magukénak érezzék a kitűzött célokat, feladatokat. A kényszerűt minél több vonatkozásban az önkéntesség váltsa fel. Ez biztosítja az általános iskola sikeres elvégzését, és alapja a tanulók későbbi tanulmányainak is.” (18. oldal.)

A motiválás, az érdeklődés, illetve igénykeltés problémájának előtérbe kerülését, általános elvként való alkalmazását különösen fontosnak tartjuk az általános iskola alapozó funkciójának kiszélesedése szempontjából.

A ma iskolája csak úgy felelhet meg a társadalmi igényeknek, ha az alapvető ismeretek nyújtásán túl kialakítja a tanulási, művelődési igényt, ha képessé teszi növendékeit az önművelődésre, önképzésre. Az önművelésre nevelés egyik fő iránya a motiválás, a serkentés, ösztönzés.

A motiváció a pedagógiai tevékenység valóban alapvető fontosságú „általános elvévé” kell, hogy váljon, hisz: az új nevelési-oktatási terv egyrészt meghatározza azokat a legfontosabb ismereteket, amelyeket az alpműveltség megszerzése érdekében minden tanulónak el kell sajátítania: másrészt a kiegészítő anyagot. A kiegészítő anyag feldolgozásának módját, mélységét a pedagógus dönti el. Ez lehetővé teszi a

tanulókkal való differenciáltabb foglalkozást, viszont szükségessé teszi a tanuló motiválását, speciális érdeklődésének felkeltését, illetve kielégítését.

A jelenlegi pedagógiai gyakorlatban sem ismeretlen a motiválás, a tanulás motiválásának kérdése. De arra kell törekednünk, hogy *minden pedagógus tudatosabban*, átgondoltabban foglalkozzon növendékei érdeklődésének felkeltésével, aktivitásuk fokozásával, tanulásuk, művelődésük motiválásával. Minden pedagógusnak, szülőnek *felelősséget* kell éreznie azért, hogy tanítványaiban, gyermekeiben rejlő potenciális energiát minél pontosabban feltárja és kihasználja, biztosítva ehhez a külső és belső motivációt.

A motiváció fogalma már régen szerepel az általános lélektanban. A fogalom egyetemesen és egyértelműen elfogadott meghatározása ennek ellenére még ma sem áll rendelkezésünkre. De a különböző vélemények egyben feltétlenül megegyeznek: a motiváció *belső késztetés, energetikai jelleggel* rendelkező tényező, amely tevékenységünk, magatartásunk irányításában résztvesz, és valamilyen tényleges szükségletünk kielégítésével függ össze. A vonatkozó szakirodalom kiemeli a motiváció *aktivizáló, energetizáló* jellegét. A motívum indítóok, ösztönzés, mely a tudatos vagy nem tudatos elvárásoknál egy célra való tekintettel a viselkedés mozgásba lendül.

A motivációt a személyiség mint pszichikus feszültséget éli át. A pszichikus feszültség feszültségélményt hoz létre. A személyiségformálás szempontjából lényeges kérdés, hogy az ember cselekvését nemcsak az aktuálisan jelentkező szükségletek motiválják, hanem szerepet kapnak tapasztalataink, ismereteink, érzelmeink, vágyaink, vagy – és ez nagyon fontos – a jövőre irányuló elképzeléseink, célkitűzéseink stb.

Az iskolai oktató-nevelő munka tervezése, szervezése szempontjából megemlítjük, hogy a tanulás motívumairól külön kell beszélni. A tanulás a tevékenység olyan formája, amelynek a megtanulás nemcsak eredménye, hanem célja is. A tanulás és motiválás elválaszthatatlan. A tanulás folyamatában sok motívum szerepel. A különböző fejlődési szakaszokban más és más motívumok ösztönzik a tanulókat arra, hogy aktívan vegyenek részt a tanulásban. (A problémát itt nem fejtjük ki, csak megjegyezzük, hogy az új nevelési-oktatási tervbe általános elvként került „A tanulás fogalmának tág értelmezése”, illetve az osztályfőnöki órák tervében a „Tanulás és munka”, mint önálló témakör szerepel.)

Az iskolai motiválás színvonalának emelése, a *motiváció elvének realizálása* érdekében fontos szem előtt tartanunk a következőket:

1. Tudatos személyiségfejlesztés csak az aktuális tanulói személyiség ismeretében lehetséges. A személyiség megismerésénél a viszonylag állandó, a magatartást és a cselekvést motiváló személyiségvonások megismerésére kell törekednünk. A személyiségfejlődésben az egyén tevékenységének fontos szerepe van, ezért kiindulásul a *tevékenység motívumait* kell megkeresnünk.

Az *értékes motívumokat erősíteni*ük, az értékteleneket gyengíteniük, illetve kiiktatnunk kell.

2. A tanulás, a *motiváció törvényeinek tudatosabb* érvényesítése, a tanulók sajátosságainak tárgyilagosabb megítélése az oktató-nevelő munka hatékonyságát fokozhatja.

3. A hatékony motiválás érdekében fokozottabban *együtt kell működni a szülőkkel*. Össze kell hangolni az otthoni környezet, a szülők elvárásait az iskoláéval. A pedagógusnak el kell érni, hogy a szülők a tanulást mint értéket fogadják el, ezzel ösztönözve gyermekeiket a tanulásra. Ahol szükséges, meg kell szervezni a szülők szemléletformálását.

4. A gyakorló pedagógus munkáját megkönnyíti, ha arra törekszik, hogy egy „motívumbankot” állítson össze. Számbaveszi a leglényegesebb, legjellemzőbb értékes

motívumokat, majd a „bankot” folyamatosan bővíti tapasztalatai, tantárgyainak sajátosságai alapján. Az összegyűjtött motívumok segíthetnek tanítványai életkori és egyéni sajátosságai figyelembevételével a legmegfelelőbb, „aktuális” motívum kiválasztásában, alkalmazásában; a tudatosság fokozásában. A motívumbank kidolgozását, elkészítését kívánjuk segíteni alábbi összeállításunkkal:

a) A *szociális motívumokban* az érzelem, a *másokkal* való jó *érzelmi kapcsolat*; a mások érzelmeivel való azonosulás vagy ennek vágya dominál. A kapcsolatteremtés, a kapcsolattartás motívumainak kialakulásakor számolnunk kell az egész környezet hatásával.

Szociális motívumok: pl. szülők szeretete, példája, szülők iránti hála, a szülő vágyaival való azonosulás; a pedagógus példaképként való követése, a tanár-diák viszony; a tanár mint modell; a társakkal való kapcsolat; a közös teljesítés; az osztálytársak véleménye; kontaktusigény; kapcsolatteremtés, kapcsolattartás igénye; a csoport, az osztály elvárásai, normái; igénysszint; csoportszint: versenyigény stb.

b) A *tárgyra irányulás* motívumainak lényege az önálló feladatmegközelítő aktivitás. Az aktivitás a tanuló tudatos tevékenységét követeli meg az ismeretek megszerzésében és gyakorlati alkalmazásában.

Fontosabb *megismerő, kutató* motívumok: pl. tudásvágy; a tananyag érdekessége, változatossága; a tökéletes megértés; a sikerélmény, dicséret, jutalom; a tanulás hasznosságának tudatosulása; a tanítás-tanulás megfelelő tempója; az ismeretek gyakorlati használata; a feladat újszerűsége; az oktatási módszerek (játékosság, kísérletezés, vita stb.) önellenőrzés igénye; eszménykép, példakép, ideál; érdeklődés; a cél világos ismerete; kíváncsiság stb.

c) A *normára irányulás* motívumai:

A normához alkalmazkodó magatartás egyrészt feltételezi az ismeretet, a társadalom értékeibe és normáiba való belátást, másrészt a jelentőség érzését (érték érzését). Ha a gyermek számára ezek az értékek létrejöttek, igyekszik, hogy megfeleljen azoknak a normáknak, amelyeket elvárnak tőle, tehát normatartásra törekszik.

A normára irányulás motívumai: a kollektíva normáihoz való igazodás, a társadalmilag értékes normáknak való megfelelés és az egyén önmagával szemben támasztott követelményei.

Leglényegesebbek: kötelességérzet; hazaszeretet; önbecsülés; önbizalom; önérvényesítés vágya; igénysszint; jutalom; becsvágy; lépéstartás, felzárkózás igénye; általános műveltség fokozásának igénye; a tanulás szükségességének felismerése; eszménykép, példakép, ideál; felkészülés a választott pályára; a jövőendő foglalkozás perspektívája stb.

A tanulói tevékenység motiválása természetesen nem az iskolai oktatás-nevelés valami külön, „új” feladata, hanem annak minden mozzanatát átszövi. Nem szűkíthetjük le az oktatási-nevelési folyamat egy szakaszára, egy-két tanév vagy egy-két nevelő feladatára. A folyamat hosszadalmas, és az egész tantestület, valamennyi nevelési tényező tervszerű, átgondolt, koordinált pedagógiai munkáját igényli. A fentiek alapján véleményünk szerint az iskola soha nem sürgette ilyen mértékben a gyermekben, a tanuló felnőttben meglevő, fellelhető motivációs források és lehetőségek feltárását és ezek bekapcsolását az oktatási-nevelési folyamatba, a „*motivációval bántni tudást*”.

AJÁNLO BIBLIOGRÁFIA A MOTIVÁCIÓ IRODALMÁBÓL

1. *Ács Józsefné*: Tanulási motívumok vizsgálata. Baranyai Művelődés, 1973:3. 28–34. old.
2. *Boksa József*: Az érdeklődés mint motivációs tényező a tanítási órák tervezésében. Embernevelés 3. (Szerk.: Molnár Ernő–Szilágyi Imre.) Győr, 1966.

3. *Banó István*: Az orosz nyelvoktatás motivációs bázisának fejlesztése. *Pedagógiai Szemle*, 1975:7–8. 621–627. old.
4. *Barkóczi Ilona*: A 10–14 éves gyermek megismerésének és nevelésének pszichológiai alapjai. A motiváció fejlődése. Nevelőmunka az általános iskola 5–8. osztályaiban. (Szerk.: dr. Pataki Ferenc, Tóth László és dr. Hunyadi Györgyné.) Tankönyvkiadó, Bp., 1969. 13–57. old.
5. *Dobcsányi Ferencné*: A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők, módszerek, eljárások a napközi otthonban. *Módszertani Közlemények*, 1977:3. 165–171. old.
6. *Konrád Lászlóné*: Hogyan ösztönzöm tanulóimat önálló olvasásra. *Módszertani Közlemények*, 1977:5. 309–311. old.
7. *Dr. Kozéki Béla*: Motiválás és motiváció. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
8. *Lukács Tiborné*: Aktivitás, motivációs munka az ének-zene tanításban. *Módszertani Közlemények*, 1977:5. 311–314. old.
9. *Mezei József*: Motiváció az ének-zene órán. *Ének-zene Tanítás*, 1965:2. 1962–1969. old.
10. *Nagy Istvánné*: A motiváció jelentősége a számonkérésben. *Földrajz Tanítása*, 1966:1. 10–13. old.
11. *Réthy Endréné*: A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek vizsgálata egy tantárgyi téma feldolgozása során. *Magyar Pedagógia*, 1974:1.
12. *Surányi Gábor*: A tanulás indítékai az általános iskola 3–8. osztályaiban. *Pszichológiai Tanulmányok* II., Akadémiai Kiadó, Bp.
13. *Szigeti Lajosné*: A motiváció szerepe és jelentősége az általános iskolás korú tanulók testnevelésében és sporttevékenységében. Az eredményesebb nevelésért c. kötet (Szerk.: Erhardt Imre) *Pedagógiai kiskönyvtár* 4., Pécs, 1974.
14. *Veszprémi László*: Az iskolai siker és kudarc hatása különös tekintettel a gyenge tanulókra. *Magyar Pedagógia*, 1967:2–3.
15. *Vidéki Mátyás*: A tanulók motiválása önálló munkára. *Módszertani Közlemények*, 1976:2. 122–124. old.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. 1978.
2. *Farkas Katalin*: A tanulásmotívumok vizsgálatának néhány kérdése. Kézirat, 1977.



*Minden kedves Olvasónknak és Munkatársunknak
eredményekben gazdag új esztendőt kíván*

a Szerkesztőség

ÚJ TANTERVEINKRŐL

ROMANKOVICS ANDRÁS-ROMANKOVICS ANDRÁSNE
Mogyoród

Az első osztályos tankönyvcsalád szerkezete

1. AZ EGYES DOKUMENTUMOK FUNKCIÓJA

Az első osztályos anyanyelv tanulásához négy egymással összefüggő, egymást kiegészítő tanulói dokumentum készült. Az egyes dokumentumok funkcióját itt csak annyira részletezzük, amennyire választott témánk megértése szempontjából elengedhetetlenül fontosnak látszik.

Olvasni tanulok:

Ez a címe a tulajdonképpeni ábécéskönyvnek, mely csupán az *előkészítő és betűismertető* időszak anyagát tartalmazza. (A nyomtatott kisbetűk és nagybetűk tanítása együtt történik, ezzel az ún. piros kisbetűs név- és mondatkezdésre ezután nem lesz szükség!) Olyan *munkatankönyvet* kapnak kezükbe a gyerekek, mely egyesíti az eddig használt olvasókönyvek és olvasási feladatlapok jellemző sajátosságait.

Olvasókönyv:

Az előző könyv folytatása (2. része), mely az olvasás gyakorlásának időszakára *irodalmi értékű szöveganyagot* ad. *Részen munkáltató jellegű*, így csak a szövegekre vonatkozó feladatok szerepelnek az olvasmányok után. Azok az olvasási feladatok, melyek nem feltételezik az olvasókönyv szövegeinek ismeretét, a feladatlapon szerepelnek.

Írni tanulok:

Jellegében hasonlatos az összevont osztályokban eddig használt írás munkafüzetekhez, azzal a különbséggel, hogy *jelentősen nőtt az alkalmazást szolgáló feladatok száma*. (Kevesebb a mechanikus másolás, s már kezdettől viszonylag sok feladat segíti elő az írás eszközi szintű használatát.) A munkafüzet az *írás előkészítéséhez és az írott kisbetűk ismertetéséhez készült*, és az Olvasni tanulok c. könyvvel párhuzamosan használjuk. Az írott nagybetűket már a következő dokumentumból tanulják meg a gyerekek.

Feladatlap:

A gyakorló időszakban az olvasókönyvvel párhuzamosan használjuk. Egyik része tehát az írott nagybetűk ismertetéséhez és az azt követő írásgyakorláshoz készült. (*Írás feladatlapok.*) Másik része az olvasókönyv témaköreinek sorrendjében a folyamatos olvasási készségfejlesztéshez ad feladatokat. (*Olvasási feladatlapok.*)

Az előző években az anyanyelv tanulásához egyszerre három dokumentumot használtunk. A jelenlegi *négytagú tankönyvcsalád* mégsem jelent növekedést, mert *egyidőben csak két könyvet* használnak a gyerekek:

- az előkészítő és betűismertető időszakban (Olvasni tanulok, Írni tanulok);
- a tanév második felében (olvasókönyv, feladatlap).

Mit valósíthatnak meg a kommunikációs képességek (beszéd, olvasás, írás) fejlesztésből az egyes dokumentumok?

Az *íráskészség fejlesztése* az első félévben az Írni tanulok című munkafüzethez, a második félévben pedig a Feladatlaphoz kötődik. Ebben a két dokumentumban az írásos feladatmegoldások vannak túlsúlyban és kevesebb az ún. jelöléses feladat. Az

írásnak és olvasásnak a tanulási-tanítási folyamatban való összekapcsolása mást jelent a betűismertetés idején, mint a gyakorló időszakban. A betűismertetés speciális eljárásai és a tankönyv, mint nyomtatott eszköz, sajátos szempontjai azt indokolták, hogy az első félévi dokumentumokban válasszuk ketté az olvasás és írás feladatrendszerét. Nem jelenti ez azt, hogy ennek a tanulási-tanítási folyamatban is így kell lennie! Ebben az időszakban (de később is) csak az osztály tanítója döntheti el igazán, hogy konkrétan mikor és milyen módon célszerű összekapcsolni az olvasási és írási (ill. beszédfejlesztési) feladatokat. Az olvasás és írás összekapcsolására a második félévben már a dokumentumok is több mintát adnak. (Különösen a Feladatlap olvasási része.)

A *beszédfejlesztéshez és az olvasáshoz* elsősorban az ábécéskönyv első és második része (Olvasni tanulok és az Olvasókönyv) szolgáltat anyagot. Beszédfejlesztő munkánkhoz a tankönyvek képanyaga mellett (eseményképek, képsorok, az előkészítő időszak speciális beszédfejlesztő programja stb.) a különböző típusú szövegek és feladatok egyaránt indítékot adnak. (Ezt több írás is részletezi A TANÍTÓ 1978. évi 6–7. számában.) Mégis azt mondhatjuk, hogy a beszéddel kapcsolatos tennivalóink megoldásához az ábécéskönyvek csak kisebb részben járulhatnak hozzá. Ez ugyanis két okból sem lehetett a könyv feladata. Egyrészt azért, mert a kötött terjedelem miatt nem szoríthatta ki az olvasási feladatokat, másrészt azért, mert az élőbeszéd fejlesztésének nem a nyomtatott eszköz a legadekvátabb közege, illetve eszköze. A beszédművelés és fejlesztés konkrét feladatairól viszont olvashatnak dr. Zsolnai József kitűnő könyvecskéjében (Beszédművelés kisiskoláskorban), melyből a Módszertani Közlemények korábbi számai részleteket közöltek.

Az ábécéskönyvekben természetesen az olvasási funkciók a hangsúlyosabbak. (Nem jelenti ez a többi nyelvi résztevékenység mellőzését, csupán azt, hogy általában ezek is valamilyen formában a szövegekhez kapcsolódnak.) A továbbiakban nem térünk ki az egyes nyelvi résztevékenységek sokoldalú kapcsolatrendszerének elemzésére, csupán a tankönyvhöz kapcsolódó olvasási feladatmegoldásokról írunk. Témánkat tovább szűkítve elsősorban az Olvasni tanulok c. munkatankönyv *feladatrendszerének felépítésére, a feladatmegoldások szakaszaira és javasolt munkaformáira* térünk ki. Felhasználjuk azokat a tapasztalatokat is, melyek az 1977–78-as tanévben a tankönyvet kipróbáló 15 kartárs munkája nyomán születtek.

2. AZ „OLVASNI TANULOK” MINT MUNKATANKÖNYV

„Az olvasás a tipikus gondolkodásra jellemző összes sajátos vonást magában foglalja, az olvasás gondolkodás.” Thorndike-nak ez a még 1917-ben leírt mondata is abban erősít meg bennünket, hogy az olvasás tanulását egy sajátos típusú problémamegoldási folyamatnak tekintjük. Ebből számunkra az következik, hogy az olvasás tanulása és tanítása is elsősorban megértést tanúsító feladatmegoldások sorozatában valósulhat meg sikeresen, és nem ugyanazon szavak mechanikus ismétlésével. Az *anyanyelvtanulás (olvasástanulás) minden mozzanatában a megértése az elsőbbség a mechanikussággal szemben*.

Hogyan próbálja ezt realizálni az „Olvasni tanulok”?

Egyáltalán nem szerepelnek a könyvben olyan szövegek, (de még szavak sem!), melyek valamilyen feladat (értelmi művelet) nélkül pusztán ugyanazoknak a szavaknak a sokszori elolvasását, „lélekölő ismétlését” sugallják. Úgy is mondhatnánk, hogy az Olvasni tanulok csak olvasási feladatokat ad. A gyerekek csak abból profitálnak igazán, amit *műveletileg maguk dolgozhatnak fel*. (Pl. képek és szavak különböző egyeztetései stb.)

Ez az igény természetesen nem új a hazai olvasástanítás történetében sem, hiszen a hetvenes évek elején bevezetésre került olvasási feladatlapok is ezt célozták. Ebben

az időszakban mintha két célrendszer hatna. Mivel az olvasókönyv és feladatlap állandó párhuzamos használata technikailag is nehézséget jelentett az elsős gyerek számára, ezért legtöbbször azzal a képlettel találkozhattunk, hogy az olvasókönyvvel végzett munka még sokszor mechanikus olvasási gyakorlatokba torkollott (nem beszélve a szülők otthoni olvasztási szokásairól), míg a feladatlap már a néma-értő olvasást állította előtérbe. A tanítók legnagyobb része egyik vagy másik dokumentumot (legtöbbször még az olvasókönyvet) használta gyakrabban. Igen ritkán valósult meg (csak a legjobb tanítók gyakorlatában!) az olvasás tartalmi és műveleti oldalának, illetve a hangos és néma-értő olvasásnak az együttes fejlesztése. *Az olvasás tartalmi oldala (a szöveganyag és a képek) ugyanis az olvasókönyvben, műveleti oldala (a feladatrendszer) viszont az olvasási feladatlapon volt megtalálható.* (Természetesen ezért senkit sem érhet vád, ez történetileg alakult így, hiszen a kétféle dokumentum nem egy időben készült: az olvasókönyv 1963-ban, az olvasási feladatlap közel 10 évvel később.)

Ezzel a visszapiillantással csak indokolni szerettük volna, miért választottunk az „Olvasni tanulok”-ban olyan munkatankönyvfórmát, amelyben az olvasás tartalmi és műveleti elemei egy dokumentumban ötvöződnek.

3. AZ „OLVASNI TANULOK” FELADATRENDSZERÉNEK FELÉPÍTÉSE

A következőkben az „Olvasni tanulok” feladatainak összeállítását vezérlő fontosabb elveket próbáljuk szemléltetni.

3.1. Tényleges olvasás önálló műveletvégzéssel

E cél érdekében az „Olvasni tanulok”-ban alapvetően *csak jelöléses típusú* feladatokat használunk. (Kismértékben rajzolást, illetve írást jelentő gyakorlattípusok is előfordulnak, de ezekben is csak a néhány egyszerű vonallal ábrázolható tárgy, illetve egy-két betű beírása szerepel.) Az egyszerű jelölési technika gyors műveletvégzést jelenthet, és ez rövid idő alatt is igen intenzív tényleges olvasási tevékenységet tesz lehetővé minden gyermek számára. (Igyekeztünk elkerülni a látszatolvasást jelentő gyakorlatokat.)

Az olvasástanulás kezdetén írott utasítás alapján még nem tudnak önállóan dolgozni a gyerekek. Az írott instrukció szerepét *képes jelek* veszik át. Ezzel a segítségével a gyerekek is képesek önállóan eligazodni a feladatokban.



Húzd alá!



Színezd ki!



Kösd össze!



Rajzold le!



Karikázd be!



Írd le!



Húzd át!

A képes jelek ugyan önmagukban csak a jelölés módját (aláhúzás, bekarikázás stb.) mutatják meg, de a feladattípusok ismétlődése a műveletek megértését is megkönnyíti. A feladatrendszer összeállításának egyik vezérlő elvét így fogalmazhatjuk meg:

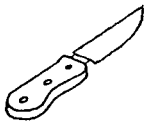
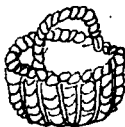


3.2. Tartós feladatmegoldó jártasságokat csak hierarchikusan felépített, megfelelő mennyiségű és tervezőre ismétlődő műveletek rendszere alakíthat ki.


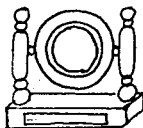
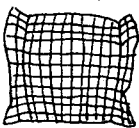

Hogy mit értünk ezen, a következőkben részletezzük.

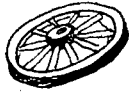

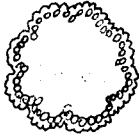

Hierarchikus felépítésen egyszerűen szólva a fokozatosság biztosítását értjük:

- az olvasásra kerülő szavak *mennyiségének* fokozatos növelését;
- a feladatok *minőségének* (differenciáltságának) változását.

A mennyiség növelését jól szemlélteti például a „Húzd alá a kép nevét!” típusú feladat három „változata”:

			
kék	kísér	sötét	lakat
kés	késik	mókus	kövér
méz	kosár	kötél	motor

			
sül	műsor	boltos	libben
sүн	műtét	vánkös	billen
tűz	tűkör	molnár	lobban
tűr	bokor	korlát	villám

			
barát	bimbó	tanító	buborék
lábás	balta	tanuló	zivatar
kérek	bálna	rakéta	kerítés
kerék	tábla	terítő	zenekar
veréb	tüske	lakoma	boríték




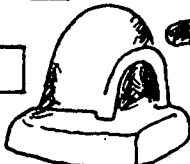
A feladat minőségének fokozatait például a nyomtatott nagybetűkkel történő szókiegészítés illusztrálhatja.

Míg az első alkalommal a) egyszerű utánzás-szintű megoldást jelent a feladat, később önálló szókiegészítést jelent még kép-segítséggel b), végül már ez a segítség is elmarad c).

a

S	I	M	A	S	A	M	U	M	I	S	I	M	A	S	A
S	I	M		S	A	U		M	I	S		M	A		A

b

										B	O		
K	U	K	O	R	I								
K	E	M	E	N						C	I		
													

c

G	E	S	Z	T	E			G	A	L	A	G	O		
T	A	R	I	S	Z			E	J	T	Ó	E	R		

Az egyes feladatok minőségi különbségeit jelenti a megoldási közegek gondos megtervezése is. Így a gyerekek feladatokat oldanak meg:

- a cselekvésbe ágyazott gondolkodás szintjén (manipuláció segítségével);
- az ún. szemléletes gondolkodás szintjén (képek segítségével);
- illetve ennél „elvontabb szinten” (leírt szavakkal, fogalmakkal, művelti jelekkel).

A cselekvésbe ágyazott gondolkodást például az ábécéskönyvhöz tervezett kivágható manipulációs melléklet használata jelenti (betűkártyák, szótagkártyák, szóképkártyák). A különféle típusú képek különösen az előkészítő időszakban és a betűismer-tetés kezdetén jutnak fontos szerephez. Később (a betűtanítás második részében) már a leírt szavakkal végzett műveletek kerülnek előtérbe.

Megfelelő mennyiségű és tervszerűen ismétlődő feladatokra azért van szükség, mert csak nagyhatású tevékenységek képesek maradandó változást előidézni az idegrendszerben. Például a szovjet élettani vizsgálatok szerint egy új szót reproductív vá válásához (tehát ahhoz, hogy ne csak megértse, hanem használja is!) közel 20–25 alkalommal kell különböző kapcsolatokban felismerni, alkalmazni. Ezért arra törekedtünk, hogy egy-egy feladattípus viszonylag sokszor és időben is megfelelően elosztva forduljon elő, mert csak így remélhető, hogy tartós hatása lesz. Ha például az „Olvasni tanulok” mind a 220 feladata valamilyen szempontból más-más gyakorlatípust jelentene, ez kétségtől változatos lenne, ám erősen kérdéses, kialakíthatna-e ez valamilyen művelleti jártasságot. Egy-egy elszigetelt, rendszerbe nem illeszkedő feladat távlati hatása (legyen az mégoly ötletes is) szinte a nullával egyenlő.

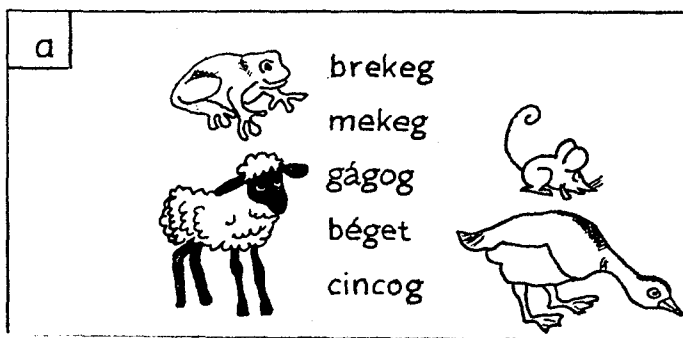
Az első félév feladatrendszere így az alapvető műveletekre koncentrál. A közel 220 feladat kb. 30 elkülöníthető feladattípust jelent. Az ezekben kialakított jártasság a gyermek számára nagyobb önállóságot biztosít, mintha minden egyes feladat más megközelítést igényelne. Az így felépített feladatrendszer nagyobb garanciát nyújt az olvasási célok elérésére, mintha mindenáron a változatosságra törekednénk. A betűismertető időszak végére az alábbi prognózis (előrejelzés) adható:

A tankönyv által leggyakrabban használt műveletek segítségével olvasás útján önállóan is biztonságosan tudnak bánni a gyerekek a beszédszívnáluknak megfelelő szavakkal, mondatokkal és rövid szövegekkel.

Az előbbieken kifejtett gondolatok mégsem jelentik azt, hogy az „Olvasni tanulok” lemondott volna a változatosságról. Az azonos jelölési technika, ill. feladattípus nem kell hogy monotonitást jelentsen, mert *változatos tartalommal* tölthető meg. A „Kösd össze, ami összetartozik!” – típusú feladatok például szinte minden esetben más tartalmú relációt jelentenek:

- hangutánzó szavak (*a, b*);
- formai elemek: csacsi-pacsi játék (*c*);
- azonos fogalomcsoport (*d*);
- ellentétes jelentés (*e*);
- ikerszavak (*f*).

A bemutatott néhány példa értékes nyelvi anyagát a pedagógus nemcsak a művelleti jártasságok kialakítására, hanem például a tanulók szókincsének bővítésére, nyelvi fejlesztésére is felhasználhatja. Így az egyes feladatoknak *nemcsak művelleti értéke* van, hanem tartalmi elemei is a fejlesztő munka szolgálatába állíthatók.



b/			
csorog	telefon	csipog	fecske
csörög	fa	gőgicsél	kiscsibe
fröccsen	víz	csilingel	kisbaba
reccsen	sár	csicsereg	szánkó

C	CSACSI-PACSI JÁTÉK		
csacsi	biga	fecske	Marcza
csiga	róka	tacskó	kecske
csacska	pacsi	harcsa	villog
csóka	macska	csillog	zacskó

d	Károly	sítalp
	golya	tűzhely
	korcsolya	Mihály
	kályha	patak
	folyó	harkály

e	sötét	gyors
	lassú	világos
	lusta	gyenge
	gyáva	jószívű
	irigy	szorgalmas
	erős	bátor

g	ingó	görbe
	irgum	bingó
	girbe	burgum
	gidres	monda
	mende	gödrös

3.3. Az első félév feladatrendszerének vázlatja (olvasás)

A következőkben vázlatosan közreadjuk az Olvasni tanuló feladatrendszerét. Az egyes feladatokat itt csak röviden írjuk le (nevezzük meg). A feladatok további részletezése fokozatok, jelölési variációk, pontos utasítás és előfordulási hely a tan-könyvhasználati útmutató 68–76. oldalain található meg.

A feladatok rendszerezése az olvasás megtanulásának sajátosságait figyelembe véve két szempontból látszott termékenynek.

Nyelvi szempontból az olvasni tanuló kisgyermek számára elsősorban az egyre hosszabb és bonyolultabb szerkesztésű nyelvi egységek felfogása jelenti az olvasás elsajátításának egyes fő állomásait. (Kezdetben még csak szavak, majd egy-egy mondat önálló elolvasása lehet reális követelmény, és viszonylag hosszú idő telik el, amíg egy rövid szöveg olvasással történő önálló birtokba vételére lesz képes.) Ezért írtuk le a könyv feladatrendszerét az alábbi bontásban:

- betűvel, szótaggal kapcsolatos feladatok (Szónál kisebb elemi egységek);
- szavak olvasásával kapcsolatos feladatok;
- mondatok olvasásával kapcsolatos feladatok;
- szövegolvasás, szövegfeldolgozás.

Didaktikai szempontból az elsajátítás három szintjét különítettük el:

- ráismerés, megnevezés szintje;
- reprodukció szintje;
- alkalmazás szintje.

A feladattípusok három szintje felismerhetően Nagy József kategóriáihoz áll a legközelebb. (Részletesebben lásd Ágoston–Nagy–Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában c. könyvét!) Az alkalmazás kategóriáján belül további részletezést általában nem tettünk. A rendszerezés csak az olvasáshoz kapcsolódó feladatokra vonatkozik (annak is csak egy részére), ezért egyes kategóriák üresen maradtak. Például: mivel írásos feladatokat nem vettünk fel a felsorolásba, a reprodukálás szintje különösen hiányos.

Az itt közölt rendszerbe természetesen más feladatok is beilleszthetők. Tapasztalataink szerint ez a rendszer különösen az olvasás és írás feladattípusainak osztályozására használható fel jól a gyakorlatban.

AZ OLVASÁS FELADATRENDSZERE A BETŰISMERTETÉS IDEJÉN

1. Betűvel, szótaggal kapcsolatos feladatok

SZINTEK

1.1.	Betűk egyeztetése: a) nyomtatott és írott betűk; b) kisbetűk és nagybetűk.	RÁISMERÉS
1.2.	Betűpárok egyeztetése. (Ikreket keresünk!)	
1.3.	Szótagok egyeztetése	
1.4.	Betűfelismerési gyakorlatok: a) ismert szóképeken; b) kiinduló versekben,	
		REPRODUKÁLÁS
1.5.	Hangok helyének jelölése szókeretben	ALKALMAZÁS
1.6.	Betű- és hangdifferenciálás képek alapján	
1.7.	Szótagok és képek egyeztetése (szótagjáték)	
1.8.	Táblázat kiegészítése szabály alapján: a) „szemfüles játék”; b) betűpótlás szabály alapján.	

2. Szavak olvasásával kapcsolatos feladatok

2.1.	Azonos szavak összekötése	RÁISMERÉS
2.2.	Képek és szavak egyeztetése: a) ismert szóképekkel; b) szótípusok begyakorlása; c) „boltos feladat”.	
2.3.	Szavak, szókapcsolatok ábrázolása	
2.4.	Azonos szórészek keresése bekarikázással	ALKALMAZÁS
2.5.	Szóalkotás betűkből	
2.6.	Szóalkotás szótagokból	
2.7.	Összetett szavak alkotása	
2.8.	Szókiegészítés nyomtatott nagybetűkkel	
2.9.	Szavak csoportosítása: a) megkezdett csoportosítás folytatása; b) csoportosítás megadott szempont nélkül.	
2.10.	Szavak közötti viszonyok felismerése és jelölése	

3. Mondatok olvasásával kapcsolatos feladatok

SZINTEK

3.1.	Képek és mondatok egyeztetése	RÁISMERÉS
3.2.	Mondatok ábrázolása	REPRODUKÁLÁS
3.3.	Mondatok „elemzése”	ALKALMAZÁS
3.4.	Mondatalkotások adott szavakból	
3.5.	Feleletválasztásos feladatok mondat szinten	
3.6.	Mondatok valóság tartalmának értékelése („igaz-nem igaz” típusú feladatok)	
3.7.	„Emeletes mondatok”	
3.8.	Két mondat(rész) közötti reláció	

4. Szövegek olvasásával kapcsolatos feladatok

		RÁISMERÉS
4.1.	Szövegábrázolás a) kötött; b) szabad.	REPRODUKÁLÁS
4.2.	Illusztráció és szöveg összehasonlítása	ALKALMAZÁS
4.3.	Címelemzés: a) cím és illusztráció kapcsolata; b) cím és szöveg kapcsolata – címtípusok	
4.4.	Válogató olvasás: (Húzd alá a választ a szövegben!) a) kérdés szóban – válasz keresése szövegben; b) kérdés írásban – válasz aláhúzása	
4.5.	Feleletválasztásos feladatok olvasmányokhoz: a) kérdés szóban – válaszvariánsok leírva; b) kérdés és válaszvariánsok egyaránt leírva.	

Az energiafogalom kialakítása a 6. osztályos új fizika tankönyvben

Az energia a természettudományok (így a fizika) egyik legáltalánosabb elvont fogalma. Az energia fogalom teljes mélységében való tanítására ezért nem vállalkozhat az általános iskola. Meg kellett azonban vizsgálni, hogy e fizikai fogalomból mit, mennyit, hogyan dolgozzunk fel alapfokon. A vizsgálódáshoz a fizikatudomány által az energiafogalomra vonatkozó legfőbb megállapításokból lehetett kiindulni. Eszerint: *„Egy rendszer bármely állapotához az állapothatározók egyértékű skalár függvénye, az energiafüggvény rendelhető. Az energiafüggvény más és más állapothatározóktól függő tagjait más és más energiának nevezzük. A rendszer különböző állapotaiban más és más az energiafüggvény értéke, amit úgy mondunk, hogy más és más a rendszer energiája. A rendszer energiája extenzív, vagyis a rendszer tagjainak energiájából összetevődő mennyiség. A környezetével semmiféle kölcsönhatásban sem álló rendszer tagjainak energiái a rendszer tagjai között fellépő kölcsönhatások során úgy változnak, hogy összegük változatlan.”* (Bor-Halász-Kövesdi: Az energia és a munka fogalmának kialakítása... Fizika Tanítása, 1977. 4. szám, 110. lap.)

Megfontolt vélemények és a kísérleti tapasztalat alapján – definícióigény nélkül – már az általános iskolában megalapozható olyan általános energiafogalom, amely közép- és magasabb szinten jól továbbépíthető, illetve a társ-természettudományokhoz kapcsolódó tantárgyak keretében is hasznosítható. Kialakítható olyan szemléletmód is, hogy az energia nem önállóan létező objektív valóság, hanem az anyagi rendszer (test, mező) egy-egy állapotának mennyiségi jellemzője. Jól felismertethető, hogy a környezettől „elszigetelt” rendszerben a rendszert alkotó testek közötti kölcsönhatások miatt a rendszerben energiaváltozások mehetnek végbe, ezeknek az energiaváltozásoknak összegzése azonban nullát eredményez, mert a rendszeren belül fellépő energia-növekedés ugyanakkora energiacsökkenéssel jár együtt.

Az energia fogalmának kialakítása a kölcsönhatásokra épül. Az energia megismertetését azzal kezdjük, hogy felismertetjük, van a testeknek melegítőképessége, és tudatosítjuk, hogy ilyen képességgel nemcsak a magasabb hőmérsékletű test rendelkezik. Így pl. melegítőképességgel rendelkezik az éghető anyag, az elektromos hálózat, a napsugár, a mozgó test, a megfeszült rugó stb. Az említett testek melegítőképességét tapasztalatok és kísérletek alapján vetetjük észre.

A témakör második órájában tanulókísérletekkel erősítjük azt a tapasztalati tényt, hogy a testek melegítőképessége általában különböző mértékű. Így pl. összedolgozó, csoportos munkavégzés keretében mennyiségileg vizsgálják – zárt rendszert tételezve fel – a 100 g 20 °C-os és 100 g 40 °C-os víz, a 100 g 20 °C-os és 100 g 60 °C-os víz, illetve a 100 g 20 °C-os és 200 g 40 °C-os víz hőmérséklet-változását eredményező kölcsönhatást. Megvizsgálják az ugyanazon szegre azonos sebességgel csapódó kisebb, illetve nagyobb tömegű, majd a különböző sebességgel ütköző kalapács, valamint gyengébben és erősebben megfeszített rugó melegítőképességét. A tapasztalatok és kísérletek elemzését követő általánosítás: A testek melegítőképessége különböző lehet. Közlés: A testek melegítőképességét mennyiségileg az *energiával* jellemezzük. A mérőkísérletek alapján a tanulók összehasonlítást tehetnek. Ugyanazon testnek magasabb hőmérsékleten nagyobb a melegítőképessége, nagyobb az energiája. Azonos anyagú és egyenlő hőmérsékletű testek közül a nagyobb tömegűnek nagyobb a melegítőképessége, nagyobb az energiája.

Tanulóink számára már ismert, hogy a test állapota – külső hatásra – kölcsönhatás közben változik. Ezen ismeret itt tovább bővül: a test állapotváltozásával egy időben változik energiája is. Az állapotváltozást, s így a velejáró energiaváltozást is valamilyen állapotjelző változása jelzi. Egy test különféle állapotjelzőkkel jellemzett állapotához különféle elnevezésű energiák tartoznak. Azt az energiát, amely a test sebességnövekedése közben nő, mozgási energiának, amely a feszítettség fokozódásával nő, rugalmas energiának, amely a hőmérséklet emelkedésével nő, belső energiának nevezzük. Ez utóbbinál tájékoztatásként ekkor csak annyit közlünk, hogy felmelegedéskor, illetve lehűléskor az energiaváltozás a test belsejében lejátszódó, közvetlenül nem látható változással kapcsolatos. (Mélyebb értelmezésre az anyagszerkezeti ismeretek feldolgozásakor kerülhet sor.)

A következőkben – Az energiaváltozások című tanítási egység feldolgozásakor – általánosítottan azt vetetjük észre, hogy „*a testeknek van olyan képességük, hogy kölcsönhatás közben más test hőmérsékletét emelhetik, sebességét növelhetik, vagy feszítettségét fokozhatják, esetleg másként változtatják meg állapotát. A testeknek ezt a képességét az energiával jellemezzük.*” (Fizika 6. munkatankönyv. Tankönyvkiadó, 1978. 69. lap.)

Az általánosítást megelőző munkáltatás elemző munkát igényel a tanulóktól. Pl.: mozgó golyó megtámasztott, laza rugónak ütközik. Elemezd a kölcsönhatást! Hogyan változik az állapotváltozás közben a golyó mozgási energiája, a rugó rugalmas energiája? Kalapáccsal üllőn fekvő szögre ütünk. Elemezd a kölcsönhatást! Hogyan változik ütközéskor a kalapács mozgási energiája, a szög belső energiája? Tolatáskor álló vasúti kocsinak mozgó vasúti kocsit ütközik. Elemezd az energiaváltozásokat! (Változik a kocsik mozgási energiája, az ütközők rugalmas és belső energiája.)

A kölcsönhatások vizsgálatánál felismertetjük a gravitációs mező létét, a gravitációs kölcsönhatás realitását. Mindennapos tapasztalat, hogy földi körülmények között mind a szabadon eső, mind a „felfelé” dobott test mozgásállapota változik (szabadon eséskor nő, felfelé dobás után pedig az elért legmagasabb pontig csökken a test sebessége). E változással a kölcsönhatás másik résztvevőjének, a gravitációs mezőnek is változik az állapota. Mindkét résztvevő állapotváltozásához energiaváltozás is tartozik. Pl.: miközben a szabadon eső test mozgási energiája nő, a gravitációs mező energiája vagy a Föld-gravitációs, mező-test gravitációs kölcsönhatási energiája csökken, avagy a felfelé dobott test mozgási energiájának csökkenésekor a gravitációs mező energiája, vagy a gravitációs kölcsönhatási energia nő. Jól látható, hogy e tárgyalásmódban nem illeszthető be azon régi megfogalmazás, hogy szabadon eső testnél amennyivel nő a test mozgási energiája, ugyanannyival csökken *ugyanazon* test helyzeti energiája. Az ellentétes jellegű változás itt is feltétlenül a kölcsönhatás *másik* résztvevőjén, illetve a rendszeren következik be.

A munka fogalmának kialakításakor azt is tisztázzuk, hogy a gravitációs mező energiaváltozása (a gravitációs kölcsönhatási energia változása) ugyanannyi, ha ugyanazon testet a földszintről feldobjuk az első emeletre, vagy pl. kötél segítségével egyenletes sebességgel, lassan felhúzzuk azt. Ez utóbbi esetben nemcsak a test és a gravitációs mező, hanem a test és a felhúzást végző munkás kölcsönhatását is figyelembe kell venni. Ilyenkor az egyenletesen emelkedő test (melynek mozgásállapota, és így mozgási energiája emelés közben nem változik) tulajdonképpen a „fogantyú” szerepét tölti be, segítségével változtatja a munkás a gravitációs mező állapotát, és így annak (ill. a rendszernek) az energiáját (emeléskor a munkás energiája csökken, a gravitációs mező energiája [a gravitációs kölcsönhatási energia] nő.) Így a munkavégzés az energiaváltozás egyik módja. A végzett munka, illetve az energiaváltozás mértékegységeként itt vezetjük be az $1 \text{ N} \cdot 1 \text{ m} = 1 \text{ Nm} = 1 \text{ J-t}$ (1 newtonméter = 1 joule).

Amennyiben a kölcsönhatás erőhatással és elmozdulással kapcsolatos, akkor az energiaváltozás munkavégzés közben történik. Hamarosan kiderül azonban a tanulók számára is, hogy a munkavégzés csak egyik módja az energiaváltozásnak. Egy másik mód – a termikus kölcsönhatás – részletesebb feldolgozásához a legalapvetőbb anyagszerkezeti ismeretekkel való foglalkozás nyújt segítséget.

Általános iskolai szinten bemutatható, illetve elvégezhető (és az eredményesség kockáztatása nélkül el nem hagyható) kísérletek alapján azt állapítatjuk meg, valószínűsítjük a tanulóknál, hogy minden test állandóan mozgó, még mikroszkóppal sem látható, kis részecskékből áll: egy adott anyag részecskéi egyformák, de különböznek más anyagú testek részecskéitől: az anyag részecskéi szakadatlan mozgásának az anyag különböző halmazállapotaiban minőségi különbségei vannak; a részecskék között igen kis hatótávolságú erőhatások működnek. Ennyi anyagszerkezeti ismeret elegendő ahhoz, hogy a belső energiaváltozás lényegét már a 6. osztályos gyermekek is megértsék.

Kiinduló kísérlet: Szobahőmérsékletű és 80–90 °C hőmérsékletű vízbe 1–1 mokkacukor és néhány kálium-permanganát-kristály helyezése. Elemző kérdések: Mi lökdöste szét a kálium-permanganát és cukorrészecskéket? Miért a meleg vízben lökdösdöttek szét hamarabb a szilárd testek részecskéi? A magasabb hőmérsékletű víz részecskéi sebességgel mozognak. Mivel a magasabb hőmérsékletű víz részecskéinek nagyobb a sebességük, nagyobb energiájuk is.

Általánosításként megállapítható, hogy a szilárd testek és folyadékok belső energiája részecskéik rezgésével kapcsolatos (adott test esetén a nagyobb távasságú rezgés nagyobb belső energiával jár együtt), gázoknál pedig a belső energia a részecskék mozgási energiáinak összege (miután ott a részecskék között nem vesszük figyelembe a mező létezését).

Egy test belső energiáját sűrűdési munkavégzéssel növelhetjük. Hőmérő folyadéktartályán végzett sűrűdési munkavégzéssel megmutatjuk, hogy a sűrűdési munkával (belsőenergia-növekedéssel) arányos a bekövetkező hőmérséklet-emelkedés. Ez alapján általánosítunk: azonos halmazállapotú testeknél a belsőenergia-változására a hőmérséklet változásából következtethetünk. Leggyakrabban azonban különböző hőmérsékletű testek tartós érintkezésekor változik meg mindkét test belső energiája. A belső energia változásának azt a módját, amely különböző hőmérsékletű testek közötti munkavégzés nélkül jön létre, *termikus kölcsönhatásnak*, a bekövetkező belsőenergia-változást hőmennyiségnek (hőnek) nevezzük.

Kvalitatív bemutató kísérlet alapján állapítjuk meg, hogy egyenlő tömegű, különféle anyagú folyadékokon végzett egyenlő nagyságú sűrűdési munka, tehát egyenlő belsőenergia-növelés különböző hőmérséklet-változást eredményez. Különféle anyagú, egyenlő tömegű folyadékok azonos mérvű hőmérséklet-emelkedését különböző sűrűdési munka eredményezi. Az 1 kg tömegű különféle folyadékok hőmérsékletének 1 °C-kal történő emeléséhez szükséges sűrűdési munka, illetve belsőenergia-növekedés jellemző az anyagra. Így vezetjük be a fajhőt, ennek jelét és mértékegységét, majd értelmezzük a fajhőt tartalmazó táblázatot. A belső energia változása a tömeg, illetve hőmérséklet-különbség, valamint a fajhő közötti összefüggés értelmezésével eljutunk a $E_b = c \cdot m \cdot \Delta T$ képlet használatáig, a fajhő, a tömeg és a hőmérséklet-változás ismeretében a belső energia változásának kiszámításáig. Ez az összefüggés alkalmas arra, hogy a termikus kölcsönhatás eredményeként bekövetkező belsőenergia-változást kiszámítsuk. A számítási képlettel sohasem egy adott test összes változtató képességét, összes energiáját számíttatjuk, hanem mindig csak a változást!

Nagyon tanulságos a tanulók számára, hogy fizikai gyakorlat keretében kétrésztvevős termikus kölcsönhatásnál a belsőenergia-növekedést, illetve csökkenést kiszámítják és összehasonlítják. 50 g szobahőmérsékletű vízbe 50 g – forrásban levő vízben –

100 °C-ra melegített fémdarabot helyezünk. A tömegek, fajhők, a hőmérsékletek kiegyenlítődéseiig tartó hőmérséklet-változások ismeretében kiszámíthatató és összehasonlítható a víz belső energiájának növekedése, a fémdarab belső energiájának csökkenése. A tanulói mérések és számítások tapasztalatai alapján e két mennyiség jó közelítésben megegyező, tehát igazolódik, hogy egy kölcsönhatásban a két résztvevőnél az energiacsökkenés, illetve energianövekedés egyenlő.

A belső energia termikus kölcsönhatás keretében történő változásáról tanultak mélyítését jól segíti pl. a következő gyakorlati feladat elemzése: Fellemelegített acélt hideg olajba teszünk. Válaszolj a következő kérdésekre! Létrejön-e kölcsönhatás? Mi jelzi az állapotváltozást? Hogyan változik az olajrészecskék mozgása? Milyen energia változásával jár együtt ez az állapotváltozás? Hogyan változik a kétféle hőmérsékletű test energiája? Miért mondhatjuk, hogy a fellemelegedett acélnak van energiája? Hogyan lehetne növelni pl.: a 80 °C-os acél belső energiáját? Megbeszéljük azt is, hogy pl. a 100 °C-os víz nemcsak hőmérséklet-változást tud létrehozni, hanem egyes műanyagokat meglágyít, a húst megpuhítja, a tojást megkeményíti, az emberi bőrön roncsolódást okoz stb.

Tapasztalatokra hivatkozva (napsugarak, befűtött kályha stb.) megemlítjük, hogy a láthatatlan hősugaraknak is van melegítő képessége, sugárzás elnyelődésekor is megváltozik a test belső energiája.

A halmazállapot-változásokat, a halmazállapot-változás közben bekövetkező belsőenergia-változásokat a tankönyv a III. témakörben dolgozza fel. Az olvadást, fagyást az eddigi fixírsós kísérlet helyett a gyógyszerárakban forgalmazott szalollal ($\text{HOC}_6\text{H}_4\text{CO}_2\text{C}_6\text{H}_5$ fenil-szalicilat) javasoljuk bemutatni. A fixírsó 48 °C-on nem olvad, hanem bomlik, és a kristály vizében oldódik, olvadáspontja ennél jóval magasabb hőmérsékleten van. A szalol olvadáspontja 41 °C. A szalolt vízfürdőben melegítjük, illetve hűtjük (a túlhűlést kavargatással előzzük meg), és a folyamat során mind a szalol, mind a víz hőmérsékletét mérjük. A víz hőmérséklet-változása jól mutatja a kölcsönhatás egyik résztvevője belső energiájának növekedését, illetve csökkenését. A másik résztvevő, a szalol belső energiájának változását 41 °C-nál sem melegítésnél, sem hűtésnél egy-egy időtartamig nem jelzi a hőmérő. Eddigi ismereteink alapján azonban a másik résztvevő – a víz – belső energiájának növekedéséből vagy csökkenéséből arra következtethetünk, hogy a szalol belső energiája eközben is csökken, illetve nő. Egyidejűleg megfigyelhető, hogy ugyanezen időtartam alatt változik a szalol halmazállapota. Így a fagyás-, ill. olvadásponton, valamint a forrásponton a belső energia változására utaló „állapotjelző” a halmazállapotváltozás.

A tanulók ismeretei jól rendszerezhetők, mélyíthetők hőtani grafikonok elemzésével. Grafikonon ábrázolhatjuk pl. az 1 kg -20 °C-os jég 150 °C-os vízgőzzé alakításának folyamatát. A grafikon-görbe *a*)-val jelezhető szakaszán a víz belső energiájának növekedését a hőmérséklet-növekedés (0 °C-ig), *b*)-vel jelzett szakaszán (olvadás) a halmazállapot-változás, *c*)-vel jelzett szakaszán (0 °C és 100 °C között) a hőmérséklet-változás, *d*) szakaszán (100 °C-on) a forrás, *e*)-vel jelzett szakaszán (100 °C és 150 °C között) ismét a hőmérséklet-növekedés jelzi. Közben a másik partner, pl. a borszeszégő belső energiája folyamatosan csökken, és ez esetben a belső energia csökkenését nem a láng hőmérsékletének csökkenése, hanem a tüzelőanyag kémiai változás (égés) közben bekövetkező tömegcsökkenése jelzi.

A halmazállapot-változásoknál nem használjuk a „hőt vesz fel”, „hőt ad le” kifejezéseket, hanem helyette a belsőenergia-változásra utalunk. Pl. 1 kg 0 °C-os jég 0 °C-os vízzé alakulásakor 340 kJ-lal nő a test belső energiája (és ennyivel csökken a környezet, a másik résztvevő energiája). Az olvadáshő, fagyáshő, forráshő nem törzsanyag, ezeket csak a hőtani adatokat tartalmazó táblázat alapján elemezzük. Ugyan-

csak kiegészítő anyagként értelmezhetjük a halmazállapot-változással együttjáró belső-energia-változást anyagszerkezeti szempontból is. Pl. az olvadásra vonatkozóan: „Az olvadó test térfogatnövekedése azt jelenti, hogy a részecskék távolodnak egymástól. Ilyenkor a részecskék és a közöttük levő mező energiája (kölcsonhatási energia) nő. Az anyag részecskéinek olvadáskor való távolodása következtében annyira csökken a közöttük ható erő, hogy már nem képes helyhez kötni őket. A test cseppfolyósodik.” (Fizika 6. munkatankönyv, 140. lap.) A fagyásra vonatkozóan: „Fagyáskor az anyag részecskéi közelednek egymáshoz, az elektromos kölcsonhatási energia, és így a test belső energiája csökken.” (Fizika 6. munkatankönyv, 145. lap.) A párolgásra vonatkozóan: „A párolgás a folyadék részecskék rendezetlen mozgásának a következménye. A folyadékfelszín közelében mindig vannak akkora sebességgel fölfelé baladó részecskék, amelyek a többi részecske vonzása ellenében is kilépnek a folyadékból. A magasabb hőmérsékleten több ilyen részecske van. Nagyobb felszínen keresztül több részecske képes kilépni. A gőzmentes tér több gőzrészecskét képes befogadni, mint az, amelyikben már van gőz. A párolgó folyadék azért hűl, mert benne a kisebb sebességű részecskék maradnak.” (Fizika 6. munkatankönyv, 149. lap.)

Összegezve: Az energia fogalmának a 6. osztályban történő bevezetése lényegében (a tanárok számára fogalmazottan) az alábbiakat jelenti: Az energia mennyiségi jellemző, mellyel az anyagi valóság egyik tulajdonságát, a változtató képességét jellemezzük. (Szokás ezt a képességet kölcsonható képességnek, változást létrehozó képességnek is nevezni.) Tehát a létező, a valóság – az anyagi objektum – egyik tulajdonsága jellemezhető az energiával. Az energia tehát nem önálló szubsztancia, hanem az anyagi rendszer egy tulajdonságának mennyiségi jellemzője. Ez a mennyiség a rendszer állapotától függ. Ha a rendszer állapota változik, akkor a rendszer energiája is változik. Az energiaváltozás két fő módja: a munkavégzés és a termikus kölcsonhatás.

Az eddigi tapasztalatok szerint ilyen terjedelemben és mélységben eredményesen alapozható a 6. osztályban az energia fogalma. A helyes szemléletmód kialakítása után nem okoznak a tanulóknál problémát az energiaátvitel, energiahordozó stb. félérthető, de a köznapi szóhasználatban előforduló kifejezések sem.



DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

A közlő-kifejezőképesség fejlesztéséről
(Folytatás.)

5. Az összefüggő *szövegalkotást* az előzőekkel párhuzamosan gyakoroltattuk – főképp *élőszóban*, de *írásban* is: Eközben tudatosítottuk a szövegalkotás fontosabb törvényszerűségét is; tehát: a téma, a beszédhelyzet, a beszédpartak, a közlő meghatározó szerepét; a szövegszervezés logikai-nyelvi eszközeit (pl. az elbeszélésben az időrend „nyelvi szervezői” elsősorban az időhatározós szerkezetek; a leírásban viszont helyhatározós szerkezetekkel érzékeltetjük a térbeliséget); a mondatfűzés nyelvtani kapcsolóelemeit; a kulcsszók szerepét; az előbeszéd kiejtési szabályait stb.

A hagyományos nyelvtanórákon alig akadt téma, amelyről összefüggően *beszél-bettek volna* tanulóink; a kísérlethez ezért *újszerű tematikát és sokféle közlésformát* terveztünk. Csak olyan téma jöhetett számításba, melyről feltehetően szívesen beszél-nek, amely megmozgatja képzeletüket, fölkelti a hallgatóság (a beszédpart) érdeklődé-sét is, mellyel funkciójában alkalmaztatják a tanult nyelvi-nyelvtani fogalmat, mely alkalmas sokféle forma, „műfaj” gyakorlására, tehát a *hagyományos és a modern kommunikációs formák* művelésére egyaránt.

Cikksorozatunkban most ötödikes, majd 6-os *beszéd- és írásműveket* mutatunk be, később ún. *beszédtechnikai gyakorlatokat*.

A tanulók beszédjét *magnetofonnal* rögzítették óra közben, ill. témazáró felmérés-kor a kísérletvezető tanárok; az *írásbeliek* is órán vagy felméréskor készülnek; csupán kis hányaduk házi feladatként.

A *magnófelvételek* mindig tartogatnak meglepetést; 38 osztály magnóanyagában éppen annak lehetünk tanúi, *hogyan születik a beszédszöveg*. A többszöri nekirugaszkodás, a megkezdett mondat helyesbítése, továbbbszövése, a hosszú szünetek, a szóbot-lások vagy ismétlések igen tanulságos „visszajelzést” adnak a tanár számára. Megfi-gyelhetjük azt is, hogy a gyermek milyen kétségbeesett erőfeszítést tesz szövegének módosítására, ha a tanár vagy az osztály megzavarja.

Általában az *első rögtönzés* magnófelvételét közöljük; a szövegen nem változtat-tunk, még ha hibás is; tehát nem „mintaszövegnek” szánjuk. (Az órán természetsze-rűleg lehetőség van a „beszédmű” visszahallgatására, megvitatására és ismételt felvé-telére is.)

A megformálás minősége nagyon eltérő. Az *előbeszéd* szövege többnyire gátlás-talanul ömlik; néha megkomponálatlan, befejezetlen; a mondatok, tagmondatok elkü-lönítésére és egybekapcsolására azonban mindenképp törekszenek a tanulók. Az *íráso*s fogalmazások mondatfűzése – érthetően – sokkal fegyelmezettebb.

A *csornai* és a *bogyoszlói* tanulók egy részének kiejtésén még érezni a *nyelvjárás* zamatát; ez elsősorban néhány tájszó, a zárt *e* használatában és a felső nyelvválású magánhangzók rövid ejtésében nyilvánul meg. (Mindezt írásban is jelöljük.)

Lássuk tehát először az *ötödikesek szövegeit!*

Kísérleti munkafüzetünk 1. leckéjének (*A szó fogalma. A szó alakja és jelentése*) két gyakorlata így hangzik:

Érdekes nevek (MAGNÓFELVÉTEL).

Magyarázzuk meg, mitől kaphatta nevét a *szarvasbogár*, az *országúrbogár*, a *pávaszem*, a *cincér*!

Jó-e a fantáziád? (MAGNÓFELVÉTEL.)

Találjunk ki valamilyen érdekes történetet, hogy a felsorolt növények (virágok) *valamelyike* hogyan kapta nevét!

Gólyabíró, kakukkfű, kakastaréj, varjúbáj, szarkaláb, oroszlánszáj, nefelejcs, napraforgó, szegfű, árvácska.

A feladatok a *névadás motiváltságát* kutatják. Mindez vajon hogyan kapcsolódik a jelentéstanhoz? Úgy, hogy a lecke keretében – elemi szinten – azt is vizsgáltuk, hogy a szó alakja *önkéntes-e*, vagy pedig *valóságos* a kapcsolat az alak és a jelentés közt. *A névadásban az összefüggés könnyen kitapintható.*

Néhány szót előjáróban a tanulók rögtönzött magyarázatairól és történeteiről. A mesék törvényszerűségei érvényesülnek bennük; néha tudatosan, néha önkéntelenül. A már ismert *meseelemek és motívumok* sajátos módon fonódnak össze a *realitással*; a megkomponálás, a szöveggé formálás azonban a tanulói fantázia terméke.

A név és a virág (a rovar) közti kapcsolatot többféleképp keresik. A reális történeteken kívül nagyon gyakori a mesés *átváltozás*, a metamorfózis. Rokonszenves a tanulók szemlélete is: A jó és az igazság győzelmét hirdetik; szánják a gyengéket, az elesetteket; megbüntetik a gonoszt, elítélik a zsarnokot.

Egy *csornai* ötödikes (1976, tanára: Karakai Józsefné) a *szarvasbogár* nevének keletkezését így magyarázza: (A pontozás a *szokásosnál hosszabb beszédzúneteket* jelzi a szövegekben!)

Azt... Én azt hiszem, hogy a szarvasbogár onnan kapta a nevét, hogy ilyen kicsi, apró... apró kis szarvai vannak, és hasonlít a szarvas agancsához... És (nevet)... hasonlít a szarvas agancsához. Biztos azért nevezték el szarvasbogárnak. (Nevet.)

A *gólyabíró* eredetét kutató történetek többsége a reális összefüggést keresi a virág és neve közt, vagyis a gólya érkezése és a virág kinyílása közt. Pl.:

Tavasszal egyszer egy kislány... kiment... a rétre, ... észrevett egy nagyon szép kis sárga virágot. Édesanyjától megkérdezte: „Milyen virág ez, édesanyám?” Az édesanyja nem tudta megmondani nevét, de ... észrevették, hogy ... ez a virág mindig akkor jelenik meg, mikor a gólyák is érkeznek. Elnevezték gólyabírónak.

(Horváth Ildikó Szeged, 1976; tanár: Sinka Endréné)

Az *egyszerű és az összetett szó fogalma* c. lecke keretében Arany László Farkasbarkas c. meséjében megfigyelhették a tanulók, *hogyan keletkezik játékos ikerítéssel* az összetett szó egyik fajtája az *ikerszó*. (Említettük már, hogy az ötödikes még tud örülni az ikerszó játékoságának; a nyolcadikos már csak tananyagot lát benne!) Funkcióját azután kiolvasókban, dalokban, találós kérdésekben, közmondásokban s Weöres-versekben (Varázsének, Szán megy el az ablakod alatt) vizsgálták. A tanszagról a versek megzenésített változata is elhangzott. (Itt említem meg, hogy az ikerszók a hangutánzó szavaknál, a 6.-ban pedig az indulatszókban újra terítékre kerültek.)

Az ikerszók alkalmazására házi feladatot tűztünk ki:

Mese, mese, meskete. Gondolj ki egy rövid mesét óvodások részére! Tedd játékosá, hangulatosá ikerszók! (18. o., 3. f.; 22. o., 14. f.)

Néhány gyerek meséjén érződött az Arany László-i hatás, különösen a névadásban, a legtöbb tanuló azonban elszakadt tőle.

A boggyoszlói és a budapesti ötödikesek (tanáruk Varga Mária, ill. F. Lőrincz Agnes) írásban készítették el a mesét:

A torkos medve

Égyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy *lompos-loncsos* öreg medve. Bent lakott a *zúgó-búgó* sűrű erdő közepében. Ráakadt ... egy odvas fában a *zimmegő-zummogó* édes ... *zimmegő-zummogó* méhecskékre, akik gyűjtögettek a *csurranó-cseppenő* édes mézet. Medve mama mézet kívánt, és benyúlt az odvas fába. Az erdő ... az erdő cséndjét hirtelen *sírás-rívás* törte meg. A méhecskék elkergették a torkos medvét, csak úgy po ... *pirzett-porzott* az út a nyomában.

(Nyúl Anikó, 1976)

A *rokon és az ellentétes jelentésű szavak* használata köréből leginkább az alábbi feladat mozgatta meg a gyerekek fantáziáját:

Történet képekben (68. old., 21. gyak.)

Találd ki! Meséld el! (MAGNÓFELVÉTEL.)

A történet a mindennapok megszokott sémája: *Hogyan lesz a nevetésből sírás*. A mozzanatsor „nyelvi szervezője” lényegében két szinonimasor, a *nevet* és a *sír* fogozatai; a két fogalom ugyanakkor egymással ellentétes.

A legtöbb tanuló egy iskolai felelés mozzanatait választotta, mások valamely kedves játékuk megrongálódását, elvesztését vagy egyéb élményeket. Mivel a szinonimasorokat előzetesen összegyűjtötték és megvitatták, a gyerekek többnyire pontosan és választékosan alkalmazták őket. Pl.:

Egyszer Péter, alighogy hazament az iskolából, lement az udvarra focizni. Már *fűlig ért a szája*, amikor ők rúgták be a harmadik gólt. Csak akkor *bagyta abba a nevetést*, amikor édesanyja fölhiúta vacsorázni. Péternek vacsorázás után már semmi kedve sem volt leckét írni, így hát lecke nélkül ment iskolába. De matematikaórán borzasztó dolog történt. Pétert kihívták a táblához felelni. Péter egy mukkot sem szólt, s ennek a következménye az lett, hogy ... a naplóba egy nagy egyes röpült ... bele. Péternek először *legörbült a szája*, majd elkezdett *piyeregni*, és végén már úgy *sírt, mint a záporosó*. S ebből megtanulta, hogy aztán majd ... előbb le ... előbb írja meg a leckéjét, s aztán megy csak le az udvarra focizni.

(Bátaszéki Anikó, Pécsvárad, 1976)

Igen sokféle szövegalkotás kínálkozott a *hangutánzó és a hangulatfestő* szavak használata köréből.

Az alábbi feladat (83. old., 4. gyak.) ún. irányított fogalmazás, mivel megadott *kulcsszavak* meghatározott sorrendben történő felhasználásával kell egy történetet megkomponálni. A feladat így szól:

A mozgás érzékeltetése

a) Meséld el Jancsi *egyisének* történetét a felsorolt igék alkalmazásával! (MAGNÓFELVÉTEL.)

gubbaszt, felcibélődik, kívánszorog, dadog, ötöl-batol, fintorog, kullog, lezöttyen

b) Mit fejeznek ki az igék? Magyarázzatok meg úgy, hogy játsszátok el a jeleneteket!

„Örök” iskolai téma! Szívesen öntötték formába, szívesen játszották el (hisz a valóságot büntetlenül utánozhatták); diaképen is bemutattuk. Főleg szerepjátás közben bizonyodott be számukra, hogy *hangulatfestő igék* mennyivel hívebben érzékeltetik a mozgás hangulatát, mint a hasonló jelentőségű megszokott, köznapi igék (pl.: ül, felkel, kimegy stb.). Íme egy megoldás:

Jancsi a matematikaórán csak *gubbaszt* padtársa mellett. A tanár szavára *felcibélődik, kívánszorog* a táblához. Tanára kérdezi tőle a leckét, azonban Jancsi csak *dadog, ötöl-batol*. Mikor beírják neki az egyest, *fintorog*, majd a helyére kullog, s mint aki nehéz munkát végzett, *lezöttyen* székére.

(Markovics Tünde Csorna, 1977)

Fantázia mozgató játékos témánk a *Cinivadászat* (91. old., 9. gyak.) – megfigyelés vagy tévén látott jelenet alapján. A feladat a *hang és a mozgás együttes ábrázolását* kívánja, valamint az állatok „beszédének” érzékeltetését és az ún. beszélő név alkalmazását.

A hangulatkeltés kedvéért *Grieg Gyermekdalát* hallgatták meg előzetesen a tan-szalagról. Alább két *bogyoszlói* ötödikes tollából közlünk két fogalmazást. Mind-egyikük szemléletesen adja elő a jelenetet, sőt együttéreznek – más-más érzelmi fokon – a kisegérrel. Tehát:

Cirmi macska egérvadászatra készül. *Lapulva* lesi az egeret. Mikor mozgást hall, ugrik is. Szegény *Cini* egér már a karmai közt *sír* keservesen: „*Cin! Cin!*” De nincs kegyelem! *Cirmi* jóízűen elfogyasztja, és utána boldogan *miákolva* alszik el.

(Varga Tibor 1976)

Egy szép nyári napon észrevettem, hogy a bokor mögül kiugrik Kandur, a macska, s kergetni kezdi *Incit*, az egeret. Fuss, fuss! – biztatom az egérkét. Jaj, de már meg is fogja az a csúnya macska! Hiába *rimánkodik* az a szegény *Inci*, már a Kandur szájában van, és elkezd falatozni azt a nyomorult kis állatkát.

(Maurer Judit 1976)

A *Hangjelek és mozgásjelek* c. alfejezet egyik gyakorlata így hangzik:

Bumm! Durr! Csatt! (MAGNÓFELVÉTEL.) (98. old., 7. gyak.)

a) Vajon milyen helyzetben hangzanak el a fenti hangutánzó indulatszók?

b) Ismertek-e hasonlókat?

c) Mi jellemzi írásmódjukat?

d) Találjatok ki mindegyikhez egy-egy 4–6 mondatos történetet!

Nézzünk egy megoldást!

Péter fára akart mászni. Már jó fönn volt a tetejében, mikor egyszer ... *recss!* letört az ág, Péter ... *puff!* leesett a fáról.

(Bíró László Pécsvárad, 1977)

A tanuló képzelőerejét és valóságérzékét egyaránt igénybe veszi az ún. *hangtör-ténet* (99. old., 8. gyak.).

Egy újabb érdekes játék: Hangjelenségeket fogsz hallani – egymást követően. Találd ki, mi történhetett!

„Komponálj” belőle egy *kerek történetet!*

Tanszalagunk háromfelét is tartalmaz (egy mesejelenetet a Csipkerózsika c. film-ből, egy részletet a Menekülés c. zeneműből s egy baleset hangjait), a gyerekek azonban főként azt választották, mely a legtöbb valóságjelemtől sejteti: a legutolsót.

Az alábbiakban *Deák Zsuzsa* (Pécs, Bártfa utcai iskola) rögtönzését olvashatjuk. A magnóhangokat csak kiindulásként használja, nem ragaszkodik a folyamat „repro-dukálásához”. Tehát:

Egy szép tavaszi délutánon Pest utcáin sétáltam. Igyekeztem hazafelé. Egyszer csak *csőr-renésre* lettem figyelmes. Mintha két autó ütközött volna össze... Ez manapság gyakran meg-esik, hisz nagy a forgalom mostanában. Hallom ám az emberek *jajgatását, sikítását, kiabálását. Szívrénázó* mentő hangjára lettem figyelmes. Gondoltam, itt már nagy baj lehet. *Süvit* a várososn végig... siet a bajba jutottak megmentésére. Ilyenkor... az embernek nagyon összeszorul a szíve, hogy mi lenne, ha mondjuk, ez velem történne meg.

Egyik gyakorlatunk (101. old., 17.) azt kívánja, hogy *Jól ismert hangok* címmel emlékezetből gyűjtsenek egy-egy témakörre vonatkozó *hangutánzó szókapcsolatokat*, majd formáljanak belőlük egy *kerek történetet*. Az alábbi téma szókapcsolatai pl. *az óra ketyeg, a telefon berreg, a lakás zúg, a rádió recseg, a gázóra kattog* stb.

Egy *szegedi* ötödikes (1976) ezt a történetet mesélte el:

Hangok a lakásban

Egyszer az egyik délutánon nagyon sokat kellett tanulnom. Egyszer csak hallom, hogy valami *ketyeg*. Hát az óra! Gyorsan, mérgesen átvittem a másik szobába; és leültem a helyemre. Abba' a pillanatba' elkezdett *berregni* a telefon. Fölvettem... elvégeztem a beszélgetést. Nemsokára az egész lakás elkezdett *zúgni*. Kiderült, hogy a vízcsap *zúg*. Közbe' édesapám hazajött, és elkezdte *recsegtetni* a rádiót. Közben a gázóra is *kattogott*. Így eltelt az egész délutánom, és nem is tud-tam tanulni.

Két *csornai* kislány (Bugár Katalin és Markovics Tünde) egy *fogorvosi jelenetet* játszott el, miközben az ajtó nyikorgása, a fűrógép zümmögése, a páciens sziszegése érzékeltette a „jól ismert hangokat”.

*Témazáró felmérés*kor a tanulóknak egy olyan történetet kellett kitalálni, melyben bútorok, hangszerek, természeti jelenségek, állatok, növények, gépek vagy eszközök „beszélgetnek” egymással. A hangokat, zörejeket, „beszédet” *hangutánzó szavakkal* kellett ábrázolni. A történetnek találó címet is kellett adni.

A *sombereki* ötödikeseknél (1977, tanáruk: Hantos Gáborné) többek közt ilyen címeket találunk: *Kutyakiállítás, Békakonzert, Állatkerti hangverseny, A lepkék vitája, Állatok vitája, Az egérke és a Cirmos, Brumi és a holló, Kácsogó kacsák, Ha a patak beszélni tudna, A gépek vitája, A hegyi patak útja, Gépek hangorkánja, A patak és a szikla, Hangverseny.*

Egy *babarci* ötödikes (1976) az alábbi történetet találta ki:

Órák a kirakatban

Egy kis óra, az ébresztőóra ébreszti föl társait: „*Brrrr, brrrr!*” Erre a többi óra nagy *tik-takolásba* kezdenek... A sarokban levő kis óra *kakukkolni* kezd... a nagy zsvajban: „*Kakukk! Kakukk! Kakukk!*” A falu templomának toronyórája... mély hangon válaszol a többieknek. Ekkor kinyílik az üzlet ajtaja. Belép egy fiatal néni. Mindjárt megdöbben neki a kis *kakukkosóra*, a *kakukkóra* pedig... búsan, de... búsan... búcsúzott el a többiektől: „*Kakukk! Kakukk! Kakukk!*”

(*Folytatjuk.*)



LÖRINCZNÉ SZABÓ MARGIT
Kaposvár

Néma olvasás — ismeretszerzés

Évek óta hangoztatott kíváncsi vagyok, hogy az olvasástani szakítsa a hangos olvasást előnyben részesítő gyakorlattal, és az olvasás útján történő információszerzés alapvető technikájára, a néma, értő olvasásra helyezze a hangsúlyt – írja Ligeti Róbert egy – 1976. évi – Élet és Irodalom-számban (1). Más helyütt dr. Fábián Zoltán azért „perel”, hogy: „A felső tagozat szaktárgyainak tanulásához többek között megbízható olvasni –, tanulnításra, kellő beszéd-, ill. előadókészségre, a nyelvi tervezés jártaságára stb. van szükség.” (2) Ugyancsak Fábián illeti éles kritikával jelenlegi anyanyelvtanítási gyakorlatunkat a miatt a – létező – hiányossága miatt, hogy – noha –: valamennyi tudatos tevékenységünk a beszéd (ill. belső beszéd) segítségével történik, s éppen erre, ennek legjobb módjaira nem tanítjuk meg a gyerekeket. (3)

Egyet kell értenünk Ligeti Róberttel abban is, hogy: rendkívül munkaigényes feladatot vállalnak magukra azok a tanítók, akik segédeszközök sokaságát... készítik (4) az eredményes nyelvi nevelés érdekében. Hogy az ilyen módon irányított nyelvi nevelés jellemezhetővé válhat az „eredményes” jelzővel is, azt hadd bizonyítsam a következő anyanyelvi nevelési gyakorlattal.

Az alábbiakban ismertetendő gyakorlat csak egy lehetőség – az általános iskola 4. osztályának olvasásóráján „A természet világa és az emberi munka” c. témakörben – az önálló ismeretszerzésre. („Az étel is, ital is” c. tankönyvi szöveg szolgálta a személyiség fejlesztését.)

A tanítási óra a következő – a tanulók bevonásával is történő – előkészületeket igényelte:

1. Az órán először előforduló, az új információk megértését segítő fogalmak tartalmi jegyeinek „felkutatása” a Magyar Értelmező Kéziszótárban (vagy egyéb, önállóan „fellet” forrásban). Ezek a fogalmak az alábbiak voltak: mézszó, ásványi anyag, vitamin, fehérje, zsír, cukor, pasztőrözés. Valamennyi fogalom magyarázatát a megfelelő időben (l. később!) a megbízott tanulók végezték el.

2. Dr. Sárváry András-Gaál Éva: Népek itala (Budapest, 1975. Móra Ferenc

Könyvkiadó, 31. l.) című könyvének ajánlása az osztálytársaknak abból a szempontból:

a) melyek a fejezetei, s miről adnak ismereteket;

b) a fejezetek közül melyik tetszett leginkább a könyvet ismertető tanulónak.

3. Hogy megvalósulhasson a több érzékszerv bevonása az ismeretszerzésbe, a következő tejkészítményeket kellett beszereznem: üveges tejszint, műanyag dobozban tárolt tejszint, tejfölt, vaját, aludttejet, savót, joghurtot, kefirt, sajtot, tejkonzervet, tejport, s valamint ezek alapanyagát, a tejet.

4. Az eredményes elsajátítást segítő a következő nyomtatott feladatlapot kellett a tanórára megterveznem:

Feladatlap

1. Mi a feltétele annak, hogy egy gyermek szép növésű, erős, jól fejlett legyen? Válaszodat írd a vonalra!
2. Miért van szüksége a gyermeki szervezetnek mészsókra, különféle ásványi anyagokra, vitaminra? Válaszodat írd a vonalra!
3. Miből szerzi a szervezet a fejlődéshez szükséges értékes anyagokat? Válaszodat írd a vonalra!
4. Miért növekednek a kisbabák, a kis állatok életük kezdetén olyan gyorsan?
5. Sorold fel, a fejlődéshez szükséges anyagok közül melyek találhatók a tejben!
6. Húzd alá a helyes választ!
 - a) Száraz alföldeken élő tehének teje zsírosabb.
 - b) Dús fűvű réteken legelésző tehének teje kevésbé zsíros.
7. Hogyan, miből keletkezik a tejszín?
8. Mi történik a tejfeldolgozó üzemekben? Sorold fel!
9. Mit nevezünk pasztörözésnek?
10. Jellemezd a tejtermékek közül a tejszint! Így: zsíros,
11. Mit tanácsolnál annak a társadnak, aki szereti a cukrozott tejszínhabot?
12. Sorold fel, melyek azok a készítmények, amelyek tejből készülnek!
13. Olvasd el némán, hogyan készül az aludttej, a joghurt, a sajt! 3–4 mondatban próbáld elmesélni itt, az órán társaidnak!

Egyetértve Ligetivel a tekintetben is, hogy: „A már egyszer hallott szöveget képtelenség némán olvastatni, mert az értelmes hatévesek is emlékezetből válaszolnak a kérdésekre” (5), a tanítási órát – a 45 perc konkrét céljának megjelölése után – azonnal néma olvastatással indítottam. Stopperrel mértem a szöveggel való első ismerkedésre fordított időt, s azt találtam, hogy az elsőnek elkészülő (a néma olvasást elsőnek befejező) tanuló 4 perc 30 másodpercet, az utolsónak elkészülő 6 perc 11 másodpercet vett igénybe.

Ezen tevékenység befejezte után kapták kézbe a tanulók a fentebb ismertetett feladatlapot. Segítségül csak arra hívtam fel figyelmüket, hogy megoldásaikban tartsák magukat a sorszámnevekkel jelölt sorrendhez.

Ugyancsak elvégeztem a feladatait elsőnek és utolsónak megoldó tanuló időfelhasználásának mérését. A következőket tapasztaltam: a néma olvasással, az írással, az önellenőrzéssel elsőnek elkészülő tanuló 13 perc 40 másodpercet használt fel a tanítási órából, az utolsónak jelentkező 16 percet.

A tevékenység eredményességének megerősítése, az eredménytelenségek szabályozása a hátralevő időben a következőképpen valósult meg:

1. A feladatlap minden írásos utasítását különböző tanulókkal, középhangerővel felolvastatom.

2. Megkerestem – ugyancsak olvasással – azt a tankönyvi egységet, melyből választ kaphattak a feladatlapon megfogalmazott kérdésre.

3. Írásvetítő-fólián kivetíttem a megfelelő válaszhetőséget (-eket).

4. Azoknál a feladatlapoknál, ahol szükséges volt a fogalommagyarázat, meghallgattam a magyarázattal megbízott tanulót (-kat). (A tejkészítmények megfelelő időben történő szemléltetéséről sem feledkeztem el.)

5. S végül: a fólián levő „javítókulcs” segítségével tartalmi, formai (nyelvhelyességi, stílusbeli, helyesírási) szempontból korrigáltattam a hibázó tanulók feladatmegoldásait.

E tevékenységvégzés közben módom nyílt arra is, hogy – Csalog Judittal szólva – a társadalom általánosan elfogadott nyelvi normáit képviselő és közvetítő iskola egyik „megbízottaként” a közvetlen környezet (pl. familiáris) jó-rossz hatásainak kitett gyerekeken szakszerűen, hathatósan segítsek. (6)

6. Pl. beszédtechnikai normákhoz igazítsam nyelvi tevékenységüket stb.

Miután minden feladat megoldásának helyességéről meggyőződtem, ellenőriztem a tanulók javítótevékenységét, majd arra kértem tanítványaimat, a feladatlapot, annak megoldásait felhasználva foglalják össze mindazt, amivel ezen az órán „többek lettek”.

Hogy beszédtevékenységüket a figyelő tanulók segítségével javítani tudjuk, engedélyt „kértem”, hadd vehessem magnóra „feleleteiket”. Így 3, különböző felkészültségű tanítványom szóbeli tevékenységét tudtuk visszahallgatni, beszédtechnikai és tartalmi szempontból elemezni.

Az óra utolsó 5 percében elhangzott a kis „recenzens” könyvajánlása is, valamint annak a határidőnek általam történő megjelölése, amikor meggyőződöm arról, mennyire volt eredményes az ajánlott irodalom megismerése.

Írásom befejezésekor ismételten Fábíánra hivatkozom, aki ezt állítja: „A legfejlettebb interiorizációs fok a cselekvés nélküli, nyelvi szinten végzett feladatmegoldás (hangos vagy belső beszéd formájában). A nyelv közvetítésével válik valami új ismeret a személyiség sajátjává; a nyelv segíti a külsőt belsővé tenni, interiorizálni.” (7)

Ránk, pedagógusokra hamarosan a bevezetésre kerülő új tanterv feladatainak sikeres megvalósítása vár. Ehhez mottónk lehetne talán:

„... szervezzük életünket olyan rendbe, fegyelembé, hogy a legtöbb erő s energia jusson a vállalt feladatra”. (8)

JEGYZETEK

1. Ligeti Róbert: Gyorsaságban az utolsók. Élet és Irodalom, 1976. 2. 4. l.
2. Fábíán Zoltán: Az anyanyelvtanítás személyiségformáló szerepe. A Tanító, 1977. 1. 5. l.
3. L. Fábíán i. m. 5. l.
4. L. Ligeti i. m. 4. l.
5. L. Ligeti i. m. 4. l.
6. Csalog Judit: Ki tanítja fogalmazni az iskolásokat? Élet és Irodalom, 1976. 2. 4. l.
7. L.: Fábíán i. m. 4. l.
8. Módos Péter: Levél a társakhoz. Új Írás, 1977:1. 100. l.



ERDEI SÁNDOR
Nyíregyháza

Korrepetálások orosz nyelvből

Biztosan minden orosz szakos kartársam volt már abban a – nem éppen irigylésre méltó – helyzetben, hogy korrepetálni akarta tanítványait, de azok egyáltalán nem lelkesedtek a délutáni pótfoglalkozásért. Ez nem is csoda, hiszen a délelőtti órák fáradtsága és a különböző tantárgyak anyagának írásbeli és szóbeli feldolgozása után – az egész napot iskolában töltő – napközis tanulók számára a korrepetálás nyűgnek, tehernek látszik.

Mit tegyünk hát, hogy a gyerekek ne „büntetésnek”, hanem – tanulmányi eredményükre kedvezően ható – segítségnek fogják fel a délutáni póttanulást, és szívesen járjanak a korrepetálásokra?

Erősebb, hatásosabb motivációkat kell alkalmaznunk, mint egy átlagos délelőtti oroszórán.

„Változatosság, ötletesség, életszerűség a hármas jelszó.”¹

Ha néhány érdekes – a tanulók fantáziáját megmozgató – játékos ötletet valósítunk meg a korrepetálások alkalmával, a gyerekeket megnyerhetjük a délutáni pótfoglalkozások ügyének.

Némi leleményességgel a tanulók érdeklődését is felkelthetjük a korrepetálások iránt.

Egy fél éve két napközis csoportban végzek orosz nyelvből korrepetálásokat, túlórán: a XI. számú csoportban hatodik osztályosok, a XII.-ben pedig ötödikesek tanulnak. Dolgozatomban ezúttal az ötödikesekkel való foglalkozásaimról számolok be. *Az ötödikes korrepetálások*

Jól bevált – tapasztalataim szerint – az orosz nyelvvel újonnan ismerkedő gyerekek játékos tanulására a *szótudási verseny*.

A szóbeli kezdő szakasz szókincs-anyagának automatizálására is alkalmas ez a játék. A versenyben 3–5 tanuló vehet részt, a korrepetáláson foglalkoztatott tanulók számától függően. A játékosoknak a magyarul hallott szavakat oroszra kell lefordítaniuk. Minden jól megválasztott szóért egy pont jár. Pluszpont a versenyzőtárs kiegészítése vagy hibájának javítása révén szerezhető.

A végső sorrend a harmadik forduló lebonyolítása után könnyűszerrel megállapítható. Az alábbiakban ismertetem egy szótudási verseny lefolyását:

Első forduló:

1. versenyző

apa úttörőfiú tanuló lány ház szoba beszél kérdéz

2. versenyző

anya úttörő lány tanuló fiú park tábla ül felel

3. versenyző

fiú ügyeletes fiú nagy mama üzlet pad áll olvas

4. versenyző

lány ügyeletes lány nagy apa iskola asztal fekszik ír

A második fordulóba az 1. és a 4. versenyző jutott, ui. ők egyszer sem hibáztak: a 2. és 3. számú versenyző két, illetve három hibát vétett.

Második forduló:

1. versenyző

oroszul hogyan? apa kérdez a fiú megy a lány olvas
--

4. versenyző

magyarul jól a rádió beszél anya felel az úttörő ír

A második fordulóban holtverseny alakult ki a két játékos között; jöllehet a kérdések fokozatosan nehezebbé váltak. (Szavak, szókapcsolatok.)

A harmadik fordulóban ezért olyan „fogós” kérdések vártak a versenyzőkre, melyek alapján reálisan meg lehetett állapítani a végső sorrendet.

Harmadik forduló:

1. versenyző

a parkban a táblán az osztályban A fenyőfa a parkban van. A füzet a széken fekszik.

4. versenyző

az asztalon a könyvben a széken A könyv a padon fekszik. A tanár oroszul kérdez.
--

A versenyt a 4. versenyző nyerte: ui. egy kérdés kivételével mindenre tudott felelni, sőt kétszer kisegítette versenyzőtársát.

Az 1. játékos kétszer hibázott, és egyszer javította társa hibáját.

A szótudási versenyt annyira megkedvelték a tanulók, hogy sok korrepetáláson meg kellett ismételnünk.

Ez a kis vetélkedő azért is hasznos, mert elég objektív módon meg lehet általa mérni több forduló verseny során a tanulók szótudását.

A *Barkóczy-Putnoky* szerzőpáros hangsúlyozza, hogy „a problémamegoldó gondolkodásban különösen nagy jelentősége van a *beállítódásnak*”²

A begyakorlott cselekvési és gondolkodási mintákon túl azonban az *emocionális tényezőknek* is igen fontos szerep jut. (Pl.: kíváncsiság, szociális indítékok.)

„A *beállítódás nemcsak a problémamegoldás minőségét emeli, hanem a sebességét* is jutnak, hiszen a kérdések összeállításában biztosított a fokozatosság. (A vetélkedő

A fenti megállapítások igazát a gyakorlati tapasztalatok is megerősítik. A játékos szótudási versenyben résztvevő tanulók számára ui. – az embernél rendkívüli jelentőségű motivációs tényező – a *kíváncsiság* valóságos hajtóerő, mely tanulásra ösztönzi őket.

A háromfordulós verseny során még a gyengébb képességű gyerekek is sikerélményhez jutnak, hiszen a kérdések összeállításában biztosított a fokozatosság. (A vetélkedő igen könnyen megjegyezhető és kiejthető szavak számonkérésével indul.) Tehát a ráhangolás, a beállítódás – a feladat vetélkedő jellegű játékosága révén – eleve adott. A *szociális tényezők* pedig a jó pontokkal történő értékelés formájában vannak jelen.

A tanárnak csupán arra kell ügyelnie, hogy a kérdések összeállításakor biztosítsa a fokozatosságot (könnyebbről a nehezebb feladatok felé haladás) és a versenyző tanulók feladatainak – megközelítően azonos – nehézségi fokát. (Pl. azonos szófajú; rokon vagy ellentétes jelentésű szavak; az eljárás eset használata stb.).

A játékos szótudási verseny érdekessége *applikációs képek* bemutatásával fokozható. Ez esetben a játékosoknak meg kell nevezniük az applikációs képek által szimbolizált főnevet vagy igét.

(Ilyen módon azonban csak az egyértelműen szemléltethető, konkrét szavak kérdésére kerülhet sor az első fordulóban.)

Fokozható még a versenyizgalom és lelkesedés a különféle *situációk teremtése* révén is. Pl.: egyik tanuló a táblánál áll, és magyarul ír; a másik pedig egy széken ülve olvas.

A közép döntőbe jutott két játékosnak az a feladata, hogy a látott szituációt oroszul részletesen leírja: minél több nyelvtanilag helyes orosz mondatot alkotva.

1. *versenyző:* **Там ученик. Он стоит. Он стоит в классе. Там и доска. Ученик пишет на доске Он пишет по-венгерски.**

2. *versenyző:* **Вот девочка. Она пионерка. Девочка в классе. Здесь стул. Девочка сидит. Она сидит на стуле. Девочка читает хорошо.**

Természetesen a szituációk részletes leírása nem megy első próbálkozásra hibátlanul. De türelmes munkával elérhetjük, hogy a gyengébb képességű tanulók is tudnak – harmadik-negyedik próbálkozásra – két-három orosz mondatot alkotni a szituációk alapján.

A gátlásos, passzív tanulók is bevonhatók – minden előzetes gyakorlás nélkül – az ún. *mondatvariációs játékokba*.

Itt is a *fokozatosság* a lényeg: a tőmondatokból kiindulva bonyolultabb, bővített mondatok alkotásáig is eljuthatunk.

A jó megoldások e játék esetében is pontozással jutalmazhatók. Az alábbiakban néhány konkrét példát közlök a mondatvariációs gyakorlatok korrepetálásokon való alkalmazására:

1. Az alany kicserélése:

Példamondat: **Ученик читает.**

Megoldások: **Ученица (мальчик, девочка, папа, мама) читает.**

Ily módon 10–15 féle mondat alkotható játszói könnyedséggel.

2. Az állítmány kicserélése:

Példamondat: **Учитель стоит.**

Megoldások: **Учитель сидит (говорит, спрашивает, объясняет).**

Az állítmány kicserélésével 8–10 fajta mondatot fogalmazhatnak meg a tanulók.

Az 1. és 2. számú mondatvariációs gyakorlatok még a legfélénkebb gyerekeknek is *önbizalmat* adnak. Jó lehetősége ez a gyakorlási mód a tanulók emlékezőtevékenységének és nyelvi fantáziájuk kibontakozásának. Bár az utóbbi a harmadik és negyedik fokozatú mondatvariációk esetében kap hangsúlyozottan fontos szerepet.

3. Az állítmány és a határozó kicserélése:

Példamondat: **Мама читает дома.**

Megoldások: **Мама работает на фабрике. Мама говорит по-русски.**

A tanulók rövid idő alatt rájönnek a mondatvariációs játék „nyitjára”, s nagy lelkesedéssel versenyeznek az egyéni ötleteiket is próbára tevő – de adott modelltől kiinduló – gondolatok megfogalmazásában.

Érdemes megemlítenünk e témában J. S. Bruner véleményét: „A gyermeket kitaratóvá nem annyira a benyomások élénksége teszi, mint inkább a tevékenység megszo-
kott kerékvágása, amely most már megköveteli a figyelmet.”³

4. Bármely mondatrész tetszőleges variálása:

Példamondat: **Бабушка дома слушает радио.**

Megoldások: **Бабушка в комнате смотрит телевизор. Папа на заводе па-
работает хорошо.**

E – négy részből álló – mondatvariációs gyakorlat fokozottabb figyelemösszpontosítást kíván a tanulóktól.

Hogy sikerrel bitkózhassanak meg a nehezebb feladattal, célszerű segítségül néhány fogódzót, támpontot adnunk nekik: pl. egyszerre csak egy, majd két mondatrészt cse-

rélgessenek; használják következetesen a rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavakat a szóbeli fogalmazásaik során.

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy a délutáni korrepetálások hatékonyságát újszerű motivációval fokozhatjuk: a szótudási verseny, a mondatvariációs játékok és más efféle játékos – a gyermeki fantáziát megmozgató – gyakorlatok segítségével a passzív, kevés önbizalommal rendelkező vagy gyengébb képességű tanulókat is optimálisan segíthetjük az orosz nyelv tanulásában és megszeretésében.

IRODALOM

1. Krammer Jenő: Életkor és nyelvtanítás, INYT, 1966/3.
2. Dr. Barkóczy Ilona–dr. Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, Bp. 1967. (162–164., 193.)
3. J. S. Bruner: Új utak az oktatás elméletehez. Gondolat, Bp., 1974. 169.



BÁRON LÁSZLÓNÉ
Kecskemét

Két csoportos foglalkozásra tervezett óra a 6. osztályos matematikából

HATVÁNYOZÁS KITERJESZTÉSE NEGATÍV KITEVŐRE

I. A munka mozzanatai:

1. A tanult anyag **FELIDÉZÉSE**.
2. Analógia **FELISMERÉSE** (rendszeralkotás).
3. Az új ismeretek több oldalról való **MEGVILÁGÍTÁSA**.
4. **BEGYAKORLÁS**.
5. A tapasztalatok megfogalmazása, **ÁLTALÁNOSÍTÁS**.

II. Ismeretanyag, amire a tanulók a munka során támaszkodhatnak:

1. Helyiérték-táblázatok különböző számrendszerekre.
2. A helyiérték-táblázatban balról jobbra való lépegetés értelme.
3. Tört osztása egésszel.

$$\frac{1}{2} : 2 = \frac{1}{2 \cdot 2} \left[\frac{1}{2^2} = \frac{1}{4} \right]$$

4. Pozitív egész kitevős hatvány értelmezése általában.
5. Tört szorzása törttel.

III. Munkalap:

1. Az alábbi feladatok üresen hagyott kereteibe írd be a megfelelő hatványkitevőt!

$$2 \cdot 2 = 2^{\square}$$

$$2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^{\square}$$

$$2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^{\square}$$

$$2 = 2^{\square}$$

2. a) Folytasd mindkét irányban a következő sorozatot:

$$\dots 8, 4, 2, 1, \frac{1}{2}, \dots$$

Szabály: Mindegyik szám a közvetlen előtte állónak a
b) Írd a keretekbe a megfelelő kitevőket!

...	8	4	2	1
	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}

c) Írd le a \square keretben levő számok sorozatát, s folytasd!

d) Hogyan töltenéd ki az alábbi táblázatot?

...	8	4	2	1	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{8}$...
...	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	2^{\square}	...

Figyeld meg a kapcsolatot!

3. A fentiek alapján *megállapodunk* abban, hogy

$$2^{-1} = \frac{1}{2}, 2^{-2} = \frac{1}{4} = \frac{1}{2^2} = \left(\frac{1}{2}\right)^2, 2^{-3} = \frac{1}{8} = \frac{1}{2^3} = \left(\frac{1}{2}\right)^3, \dots$$

4. Az $\frac{1}{16}$ -ot fel tudnád-e írni többféleképpen is? (Más hatványalakra is gondolhatsz!)

5. Írj fel további 5 példát valamelyik csoporttársadnak!

6. Számolj be tapasztalataidról a többi csoportnak! Hasonlítsátok össze eredményeiteket! Fogalmazzátok meg az általánosan is a tapasztalatokat!

IV. Tapasztalatok:

1. A negatív kitevőjű hatvány felírható az alap reciprokának pozitív kitevőjű hatványaként:

$$2^{-4} = \frac{1}{2^4} = \left(\frac{1}{2}\right)^4 = \frac{1}{16}$$

2. A „0” kitevőjű hatvány értéke, bármely zérustól különböző alap esetén 1.

V. Megjegyzés:

a) Nyilvánvaló, hogy az egész munka eredményessége a III/2. pont alatt leírtaktól, illetve annak megoldásától függ. Ha ott megfelelő az asszociáció, észreveszik a tanulók az analógiát, akkor tulajdonképpen megértették a hatványozást a teljes racionális számkörre vonatkozóan.

b) Természetesen a IV/1. tapasztalatot a fenti módon nem kell megfogalmazni a tanulóknak. Ehhez az általánosításhoz több, tudatos gyakorlásra lesz szükség. A IV/2. tapasztalatot viszont minden további nélkül meg tudják fogalmazni a csoportok beszámolója után.

c) Lényeges dolognak tartom, hogy a *Munkalap* 5. pontjaként írjanak fel egymásnak feladatot, mert a „feladat-konstruálás” nagy mértékben elősegíti a problémák, a megértettnek gondolt, de valójában még homályos pontok felszínre bukkonását. Így a csoportnak módja van újra megbeszélni.

d) Csoportonként más-más alapú hatvánnyal végezzék a munkát, mert csak így indokolható a „0” kitevőjű hatványokra vonatkozó megállapítás.

NÉGYZET ALAPÚ GŰLA TĚRFOGATÁNAK MEGHATÁROZÁSA

Ismeretek: (amelyekre támaszkodhatnak a tanulók).

- a) szorzás, osztás racionális számkőrben;
- b) térfogat fogalma, mértékegysége, mértékegységek közötti kapcsolat;
- c) különböző téglatestek (kocka, hasáb) térfogatának kiszámítási módja;
- d) téglatest adatai között levő kapcsolatok megfogalmazása térfogatra (esetleg képlet is).

Űj ismeret, amelyet a tanulókna ezen az órán kellene felfedezni a munka során:

a) azonos alapterületű és magasságú téglatest és gŰla térfogata közötti kapcsolat, mérésbőľ általánosítva;

b) e kapcsolat általános megfogalmazása (esetleg képlet).

A kialakított csoportok vegyes csoportok. Egy csoportban 4–5 tanuló van. A csoportok azonos feladatot végeznek.

A bevezető vagy órakezdő feladatok 3 részbőľ állnak:

- a) mértékegységek átalakítása (térfogat mértékegysége);
- b) éleivel megadott téglatest térfogatának kiszámítása;
- c) a gŰla tulajdonságainak leírása a Testek c. tulajdonság-táblázat segítségével.

Ezek a feladatok is arra hivatottak, hogy a feldolgozandó probléma megoldásához segítséget nyújtsanak.

MUNKALAP

1. Az I. sz. lapon oldd meg a feladatkártyán levő feladatokat!
10 perc múlva kell beadnod!

2. Az előtted levő téglatestet (négyzetes oszlop) és a négyzet alapú gŰlát vizsgáld meg, végezz méréseket, és a mért adatokat hasonlítsd össze! Tapasztalataid jegyezd le!

MEGEGYEZNEK:

KŰLONBOZNEK:

b) Mi a véleményed, melyik testnek nagyobb a térfogata?

.....
-nek nagyobb.
-nak

c) Mit gondolsz hányszor nagyobb?

Becslésem szerint:
-szer akkora.
-szor

d) A gŰlát önts tele (űgy, hogy a vonalzóval le lehessen simítani) grízzel, és önts át a téglatestbe!

FIGYELD! – hányszor lehet ezt megismételni, hogy végűl a téglatest tele legyen.

űGYELJ a pontosabb mérésre! Végezd el többször is!

Tapasztalat:

a gŰlát
-szor öntöttem tele, hogy a téglatest is tele legyen.
-szer

3. Az eddigi tapasztalataidat újra átgondolva **HATÁROZD** meg a gúla térfogatát!

Számítás:

tehát: $V_{\text{gúla}} = \dots\dots\dots$

4. A téglatest térfogatának kiszámítására tanult általánosítás alapján fogalmazd meg a gúla kiszámítási módját! (Ezt a megfogalmazást írd le a II. sz. lapra!)

5. **ELLENŐRIZD** gondolkodásod és eredményed, szakkönyv és táblázat segítségével! (Ajánlott irodalom: lásd később!)

6. **KERESS** a feladatgyűjteményekben gyakorló feladatot, és oldd meg! (A II. sz. papíron dolgozz!)

* * *

Ajánlott feladatok: Kunstárné: Feladatgyűjtemény 74/368., 75/371.; Matematika új felfogásban: 115/VIII. b. gyak. 1.; Matematika 7. o.-nak 311. o. Feladatok.

Ajánlott irodalom: Matematika új felfogásban II. 114–115. old.; Matematika 7. o. részére 309. oldal; Obádovics: Matematika 342. oldal; Függvénytáblázat.



DR. CSORBA JÓZSEFNÉ–LEÖVEY JENŐNÉ–MOLNÁR SÁNDOR
Nyíregyháza

Óravázlat az 1. osztályos testneveléshez

Az óravázlat közötti tanmenetünk (l.: Módszertani Közlemények 1978. 4. számában) 7. tanítási egységének kb. 60. órája, s azok számára készült, akik kiegészítő anyagként a tornát választották.

De a tornaanyag kibagyásával is kerek egészet ad a „Játékos gyakorlatok” feldolgozásában, ahol a támaszgyakorlatokra igen sok megoldást találhatunk.

7. tanítási egység, 60. óra

Oktatási anyag:

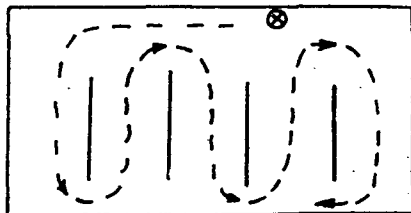
Guggolótámaszból lábbal elrugaskodva lábcserék a levegőben (kiscsikó)

Sorakozás kettős oszlopban a padok előtt.

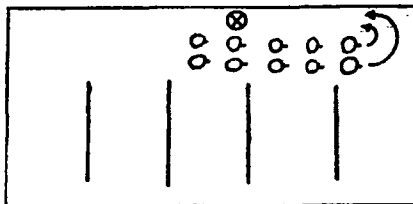
Futás körbe feladatokkal

Sipszóra

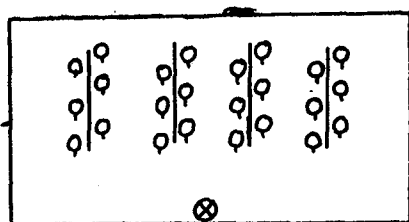
1. guggolótámasz;
2. térdelő támasz;
3. mellső fekvőtámasz
párok egymással szemben.



Futás hullámvonalban a padok között.



Járás körben, az első 8-10 tanuló az első padnál, a többi tanuló a következő padoknál oszlopban helyezkedik el.

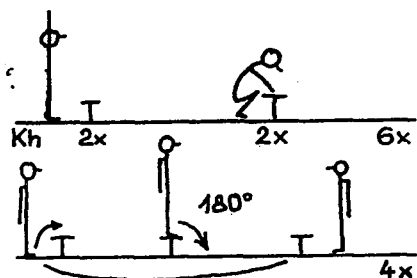


1-es 2-es beosztással a 2-es számú tanulók át lépnek a pad ellenkező oldalára. (Cikkcakk alakzat.)

a) Kh: szögállás, magastartás a paddal szemben:

1-2. ü.: taps kétszer magastartásban;

3-4. ü.: taps kétszer guggolóállásban a padon.



b) A paddal szemben alapállás, fellépés a padra, majd lelépés a túlsó oldalon. Félfordulattal többszöri ismétlés.

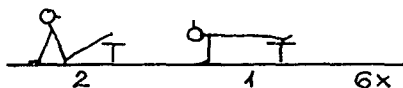
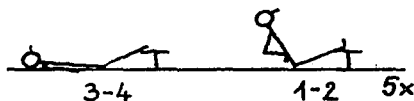
c) Hasonfekvés a paddal szemben, csípőre. Ki tud átnézni a pad fölött?



d) Kh.: hanyattfekvés, oldalsó középtartás, láb a padon.

1-2. ü.: emelés ülésbe, csípőretartással;

3-4. ü.: kiindulóhelyzet.



e) Kh: paddal szemben nyújtott ülés, láb a padon, támasz a test mögött:

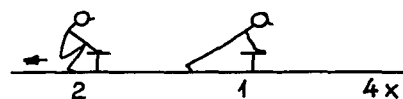
1. ü.: csípőemelés;

2. ü.: nyújtott ülés.



Kötetlen futás a padok között, sípszóra guggolóállás a saját padon. Győz az a csapat, amelyik előbb foglalja el a helyét.

f) Oldalülés a padon, támasz a pad hátsó szegélyén. Kerékpározás lassú és gyors ütemben váltakozva.

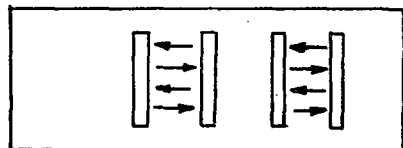


g) Kh: guggolótámasz, kéz a padon:

1. ü.: ugrás fekvőtámaszba;

2. ü.: kiindulóhelyzet.

Lovaglőülés a padon. Sípszóra két egymásmelletti padon levő tanulók helyet cserélnek. Az a csapat győz, amelyik először ül lovaglőülésben a szomszédos padon.



2x

b) Paddal szemben hajlított állás, támasz a padon.

Csípő- és hátemeléssel szökdelés.

Szétszórt elhelyezkedés a padok között.

Guggolótámaszból lábbal elrugaszkodva lábcserék a levegőben. („Kiscsikó”).

Guggolótámaszban a kéz vállszélességben előre mutató, kissé nyújtott ujjakkal támasz. Könyök nyújtott.

Láblendítgetés, rugaszkodás felfelé.

Sorakozó verseny a padok mögött, szemben a paddal.

Játékos képességfejlesztő gyakorlatok:

1. Törpejárás a padon: járás guggolásban csípőretartással.

2. Törökülésből sípszóra futás padkerüléssel. Ki ér vissza hamarabb a helyére? (Sorverseny.)

3. Járás a padon négykézláb.

4. Szökdelés egy lábon padkerüléssel. (Sorverseny.)

5. Hasonfekvés a padon hajlított karral támasz a pad két szélén. Karhúzással csúszás előre végig a padon.

6. Futás a padig, 1 kg-os tömött labda gurítása, a padon bal kézzel, visszagurítás a talajon a pad mellett két kézzel.

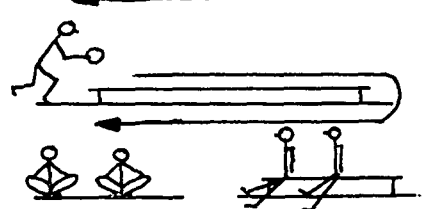
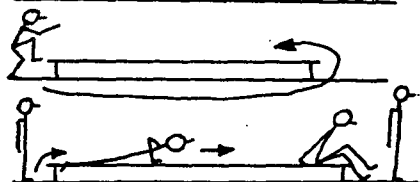
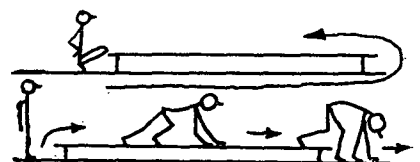
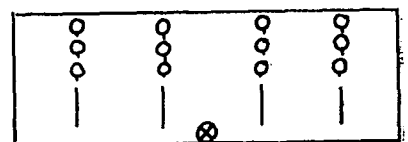
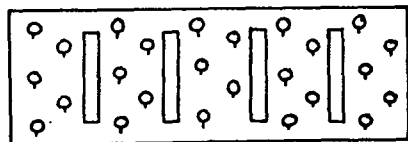
7. Padkerüléssel 1 kg-os tömött labdával a kézben futás. Labdaátadással váltás. (Váltóverseny.)

Sorakozóverseny: indulás törökülésből a pad mögül; érkezés lovaglólülésbe a padon.

A versenyek értékelése.

Levezető járás.

Az óra értékelése; hogyan sajátították el a tanulók a kézzel-lábbal történő helyváltoztatásban a mozgásokat.



KESZTHELYI GYÖRGY
Baja

Közelebb a klasszikusokhoz

- A TANKÖNYVKIADÓ „-TÓL, -RÓL” ANTOLÓGIA-SOROZATÁRÓL -

Irodalomtanításunk a klasszikusok műveire épül. Főleg a múlt század és a 20. század maradandó értékű alkotásait tanítjuk minden szinten, az alsó tagozattól a felsőoktatásig. Kisebbségi jelentőségű művek akkor kapnak helyet, ha sajátos cél indokolja a választást. Témakör, életkori sajátosságok szerint bővíthet az olvasmányanyag vegyesebb színvonalú részletekkel, a törzsanyag azonban a klasszikus irodalom. Nem közömbös tehát, hogy a múlt nagy örökségét hogyan adjuk át a fiatalabb nemzedékeknek. A klasszikusok tanításán múlik, hogy a gyermek és a fiatal ember magáénak érzi az irodalmat, vagy csupán megtanulandó tárgynak fogja fel.

Klasszikus örökségünkről minden kor más képet formál. Csaknem mindig ugyanazok a művek szerepelnek tankönyveinkben és az olvasókönyvekben, szemelvénygyűjteményekben, legalábbis a szerzők azonosak, de megközelítésük módja, szempontja változik. Elsősorban az irodalomtudomány feladata, hogy korszerűvé alakítsa a hagyományt. A felszabadulás után megindult kezdeményezések a marxista szintézishez vezettek, s az utóbbi tíz évben nem kevesebb lendülettel folyik a kutatás a korszerű irodalomfelfogásért. A közelmúltban megjelent monográfiák (Ady, József Attila stb.) és tanulmányok, a napjainkban zajló viták (pl. Bánk bán) egyaránt tanúsítják a kutatás folyamatosságát és eredményességét.

Pedagógia és tudomány viszonya nem redukálható az átvételre. Nem lehet vitás, az irodalomtanítás korszerűsége azon múlik, hogy a pedagógia, tehát tantervek, tankönyvek stb. milyen ütemben követik a kutatást, továbbá, hogy a tanárok mennyiben képesek szemléletük korszerűsítésére, de az is kétségtelen, hogy a pedagógiának a maga eszközeivel át kell hasonítani a kutatások eredményeit, hogy azokat felhasználhassa. A pedagógia a maga eszközeivel szintén képes arra, hogy ezt az állandó hagyományt újjáélessze. A Tankönyvkiadó gondozásában megjelent „-tól, -ról” antológia-sorozat az újjáformálásnak ezt az igényét elégíti ki (*Petőfitől Petőfiről*, 1973.; *Jókaitól Jókairól*, 1975.; *Mikszáthtól Mikszáthról*, 1976.; *Adytól Adyról*, 1977.).

Jubileumi kiadványnak készültek a sorozat kötetei. Az eddig megjelent négy kötet azonban, ha ünnepi alkalomra került is az olvasó kezébe, jelentőségében messze túlhaladja a megemlékezés kereteit. Kitűnő a megjelenés időzítése, s ha a tartalmat, a szerkesztést vizsgáljuk, kiderül, hogy pedagógiai felhasználhatósága sokáig időtálló lesz, az évek során egyre inkább nélkülözhetetlenné válik a korszerű tanításban. A választás igen szerencsés: mind a négy klasszikusunk a tanítás törzsanyaga, közel áll az olvasóhoz, tehát olyan költőről-íróról kap egy-egy antológiát, akit már ismer, akiről tanult.

Az író, a kortársak és a szakirodalom adja a szöveg három rétegét. Központban az alkotó szövege áll, mintegy fél-kétharmad arányban, tehát az életművet nem takarja el a rá vonatkozó irodalom. Lényegesebb, hogy a klasszikus alkotó szövegeiből éppen nem a szokványos, kép alakul ki, hanem ezek a részek már magukban is szinte újraalkotják a hagyományt. Az alkotók kilépnek remekműveikből, levelezésük, naplójuk,

publicisztikájuk elsősorban sokoldalúságukat bizonyítja. A remekművek semmit sem vesztenek jelentőségükből, sőt még több fényt kapnak, a többoldalú beállítás, a különböző életszférák egybevetéséből erősebben kötődnek a valósághoz, alkotójukhoz. Ezek a kisebb jelentőségű részletek megteremtik azt a környezetet, amely mindig szükséges ahhoz, hogy az életműveket és remekműveket közelinek érezzük.

Nemcsak a megelvenítéssel formálják újjá a költő-író alakját, életművének a köztudatban eddig elhanyagolt területeit fedezik fel mind a felnőtt, mind az ifjú olvasó számára. Az új tanterv bírálói jogosan figyelmeztettek arra, hogy kevés a derű a tervezett anyagban, bár némileg több humoros szöveget vettek fel, mint a korábbi tantervekbe. Végre felfedezzük Petőfi humorát, azt az élettel telt, sugárzó, természetes, egészséges humort, amellyel mind a világ, mind saját fonákságait ironizálja vagy gúnyolja. Jókainak szinte kizárólag a regényeit értékeljük, most számos szövege igazolja, hogy a kisformáknak is mestere. Mikszáth mesélőkedve színesebb, mint amilyennek ismertük. Minthogy Ady publicisztikáját a szakirodalom behatóan tárgyalja, az olvasó azonban még alig ismeri, örömmel látjuk, hogy tekintélyes arányban szerepel a versek mellett. A sorozat minden kötete új, eddig nem méltatott s főleg nem tanított részletet villant fel, s így módosítja klasszikusaink művészi-emberi portréját.

A második réteg *a kortársak tanúságai*. Emlékiratok részletei, levelek, sajtótermékek olyan arányszámban kerülnek a gyűjteménybe, hogy ne szorítsák ki az író műveit, s bár nem választották el más jellegű szövegektől, mégis külön réteget alkotnak. Saját funkciójuk a kor megszólaltatása. Tankönyveinkben nem kapnak helyet a kort felidéző szövegek, tehát az olvasó nem ismeretes írásokkal találkozik. Ezek a rövid terjedelmű írások az író emberit közegbe helyezik, felidéznek a kor világát, a művek ihlető környezetét. Tanításunkban az életrajz lassan felszívódik a művek mellől, holott éppen klasszikusaink megértéséhez nélkülözhetetlen a művet inspiráló közéleti és távolabbi tényezők felderítése.

Lényegesebb azonban, hogy nem egyetlen művet világítanak meg ezek a tanúságok, hanem pályát, egyéniséget, sőt kort, vagyis életközelpbe hozzák az akkor kibontakozott életművet.

Hasonlóan úttörő jelentőségű a harmadik réteg, *a szakirodalom szerepeltetése*. Tanulóink kivételképpen találhatnak olyan művekre, amelyekben nem a tankönyvíró, hanem más szakember szólal meg. Az a gyakorlat, hogy a tankönyvek szerzői a legkorszerűbb tudományos szintézist használták fel, a tanításban nem teszi feleslegessé a szakirodalom egyéb eredményeit. Az itt közölt kivonatok, töredékek éppen a megközelítés sokoldalúságára hívják fel a figyelmet. Életrajzi vonatkozásoktól stilisztikai megállapításokig terjed a szövegek skálája, vagyis igen különböző pontokról világítanak rá klasszikusainkra. Ennek az eljárásnak a hasznosságát nem ismernénk fel, ha az összeállítást idézethalmaznak bélyegeznénk. A tanuló, főleg az érdeklődő tanuló szempontokat kap, további felderítésre vállalkozhat – tanári útmutatással, a szakértők nyomán kedvet kap a vizsgálódásra. A szakirodalom bevonásának jelentőségét abban látjuk, hogy a tanulóban tudatosan a szaktudomány-kritika jelenléte, továbbá a felismerés, hogy az ösztönös olvasást hozzáértők vezetésével elmélyítheti.

Mint a címek is mutatják, kettős tükrű antológia valamennyi kötet, válogatás ugyanis a szerzőtől és válogatás a róla szóló irodalomból. Mind a szerzők szövegei, mind pedig a róla szólók igen változatosak tartalmi, műfaji szempontból egyaránt. Regényrészletek, egész költemények, levelek, naplórészletek, publicisztikai írások váltakoznak, tehát nemcsak szorosabban vett szépirodalmi anyagot gyűjtöttek egybe. Ugyanilyen változatosság jellemzi a kortársak és az utókor írásait. Ugyancsak levelek, kritikák, emlékezők, tanulmányrészletek, monográfiákból néhány mondat, irodalomtörténetekből részletek kerülnek egymás mellé, úgyhogy az összkép mozaik-szerű. Mégsem lesz töredékes, változatos anyag összeállítása ugyanis nem azt a célt

szolgálja, hogy egyetlen megközelítési lehetőséget aknázzon ki, nem egyetlen vonást húz alá az írói arcképen, hanem éppen a változatosság és főleg a gazdagság, sokoldalúság benyomását kelti.

A szerkesztés azonos elvei rugalmasan realizálódnak, a bemutatott szerzők életművéhez igazodnak. Költőktől egész műveket, vagyis verseket vehettek fel a gyűjteménybe, regényíróktól részleteket közölhetnek. Azonosak a csoportosítás szempontjai, nagyjából az időrendet követik, a gyermekkortól indulnak el, majd az életmű témái szerint rendezik az anyagot, végül az utókor fejezete zárja a kötetet. A csoportosítás arányos, a témakörök egyensúlya nem borul fel, vagyis egyik sem terjeszkedik a többi csonkítására. A gyermekkor és a felnőtté érés időszakát bőségesen dokumentálták, ami helyeselhető, hiszen főleg a fiatal olvasót ragadja meg a nagy emberek gyermek- és ifjúkora, amelyben párhuzamot érezhet saját életével. Az sem közömbös, hogy egy könyv első fejezetei a legolvasmányosabbak, a vonzó bevezetés a kedvet különösen pezsdítheti.

Az antológia kiállításától függ olvashatósága, „forgathatósága”, vagyis az, hogy hányszor lapozzuk fel újra, mennyi ideig barátkozunk részleteivel, hányszor érezzük az igényt, hogy időnként újra kézbe vegyük. Betűtípusa, szellős tipográfiája szinte önmagában kedvet ébreszt az olvasásra. A Petőfi-kötetben még lapalji jegyzetekben találjuk az ismeretlen szavak, kifejezések megfejtését, a többi kötetben külön „Szavak, kifejezések, nevek magyarázata” mutató segít a tájékozódásban. Filológus fennakadhat ennek pontosságán, illetve teljességén (pl. a Jókai kötetben nem szerepel a korona, udvarház, táblabíró, hogy taláломra keressünk hiányt), a szerkesztők azonban helyesen jártak el, amikor nem terhelték meg a szövegeket magyarázattal. Bizonyára feltűnik, hogy az egyes kötetekben a betűtípusok azonosak, vagyis semmiféle nyomdai megkülönböztetéssel nem emelnek ki részleteket. Ez az eljárás megfelel a kötetek céljainak: nem akarnak orientálni, egyetlen mozzanat köré összpontosítani, az olvasónak teljesen nyílt lehetőségeket hagynak, hogy maga tájékozódjék és ismerkedjen a szövegekkel.

Uttörő jelentőségű az illusztrációk funkciója. Tankönyveink illusztrációival szemben valamennyi kép művészi alkotások, szövegek, fényképek reprodukciója, tehát a képanyag teljes egészében hiteles. Szokatlanul sok a kép (Petőfi: 42; Jókai: 94; Mikszáth: 46; Ady: 68), s ez annál is inkább feltűnik, mert sem az olvasókönyvek, sem az irodalmi antológiák nem követik azt a gyakorlatot, hogy kép és szöveg ilyen arányban szerepeljen együtt.

Gáncsoskodás lenne, ha a reprodukciók minőségét kifogásolnánk (pl. elmosódottság, a szín hiánya, arányítás, a kis formátum), mert a kötetek nyomdai kiállítása szabta meg a minőséget. Ez a hiány nem csökkenti a képanyag funkciójának betöltését, azt, hogy a szöveget meglevenítse. Ebből a bő képanyagból bontakozik ki a vizuális élmény, költészet és próza ugyanis vizuális közegbe ágyazódik, s így nemcsak erősebben kötődik az emlékezetben, hanem élő háttér is keletkezik, amelyben a szövegek dimenziót kapnak.

A kiadó az egyes előszavakban csaknem azonos fogalmazásban rögzíti, jelöli a kötetek célját: „Ennek az ünnepi antológiának az a célja, hogy felébressze az érdeklődést: még több versét olvasni, még jobban megismerni Petőfit”; „Ennek az ünnepi antológiának az a célja, hogy felébressze az érdeklődést Jókai művei iránt” stb. Ezt a szerény célkitűzést tovább kell gondolnunk, hogy a sorozat pedagógiai értékeit kibontassuk. A kiadó főleg általános iskolai tanulóknak ajánlja a köteteket, meg kell azonban jegyeznünk, hogy elsőnek a tanárok olvashatják haszonnal. Nemcsak a szűkebb értelemben vett felkészüléshez kell megismerkedniük az antológiákkal. Alaposabb tanulmányozásukkal tágabb értelemben saját ismereteiket gyarapítják, hiszen igen sok írást nem ismerhettek.

Aki felnőttként, pedagógusként és szakemberként forgatja a köteteket, újraalkotja a klasszikusok portréját vagy úgy, hogy egy-egy vonással gazdagítja, vagy úgy, hogy az antológia nyomán továbbolvasa az életművet és a róla szóló szakirodalmat. Fűlszövegek és előszavak a köteteket szakköri foglalkozásra, ünnepi programok előkészítéséhez vagy ünnepi órák megtartásához ajánlják. Úgy tűnik, szűkös ez a perspektíva, a sorozat pedagógiai felhasználhatósága mélyebb és tágabb egyszerre. Elsősorban egy áttételesebb sajátosságra kell felfigyelnünk. Diákjaink hozzászórtak, már-már hozzá merevedtek a „szemelvénygyűjtemény-szemlélethez”, vagyis abból a szokásokból leszűrte szemlélethez, hogy csak a tankönyvi szemelvényeket, sőt abban is továbbbálgatva annak egy részét olvassák. Klasszikusaink tankönyvpéldákká száradnak, ha a tanítás révén a diák csupán annyit lát életműükből, amennyi a feleletekhez vagy egyáltalán a tanuláshoz elegendő. Paradox módon éppen ez az antológia fogja szétválasztani a szemelvény-szemléletet, ha sikerül megkedveltetni a fiatal olvasóval, s ha arra keltjük fel igényét, hogy maga is tovább ismerkedjen az életművel.

Egy másik nem kevésbé jelentős érték abban rejlik, hogy ez az antológia nem irányítja egyfelé a tanulót, azaz nyitva hagyja a további ismerkedés lehetőségeit. Ha a fiatal olvasó figyelmét megragadja egy részlet, szövegcsoporthoz vagy téma, bővítheti ezek körét, sőt az életmű jelentős része feltárulhat előtte, s így az író arcképe kiteljesedik. Irodalomtanításunk egyik problémája az, hogy a diákok a tanítás nyomán nem önálló, azaz egyéni elménnyel alakítják ki klasszikusaink képét, hanem rendszerint csak az életmű néhány nagy erővonalát közelítik meg, amit aztán nem formálnak tovább. Ez az antológia az egyéni tájékozódás és az egyéni megközelítés forrása lehet, ha sikerül legalább egy részletet megkedveltetni. A tanár feladata az érdeklődés mozgatása, némi irányítás, de semmiképpen sem az, hogy a tankönyv kiegészítésére használja fel a szövegeket. Azzal, hogy kézbe adja az antológiát, megnyitotta az utat az egyéni megközelítéshez, s ha az érdeklődőnek további műveket vagy szöveget ajánl, sikerült közelebb hozni az olvasót a klasszikus életműhöz.

Kérdés azonban, hogy a szakirodalomban miképpen mélyedhet el a fiatal olvasó. Ebben a tanári útmutatás nem lépheti túl az életkor megszabta határokat. Csak azokat a műveket ajánlhatja, amelyek olvasmányosak, de azokra mindenképpen fel kell hívnia a figyelmet. Az „*Írók, képek*”, a „*Legkedvesebb íróim*”, valamint az „*Így élt*” sorozat mindenütt rendelkezésre áll, s ha a diák megismeri, már kap olyan szemléletet, amely felülemeli az ösztönösség szintjén. Lényeges, hogy ne riasszuk el az érdeklődést sem az ajánlott írások mennyiségével, sem a szakszerűséggel. Ezeknek a szakmai írásoknak az lehet a hasznuk, hogy a közolvasó bizonyos fogalmakkal, összefüggésekkel megismerkedik, s befogadó képessége növekszik.

Számos alkalom nyílik a közvetlen értékesítésre. Nincs mindig ünnep, évforduló, és a klasszikusoknak sem csak ilyenkor kell megszólalniuk. Beleszöhetjük a részleteket más évfordulókba és megemlékezésekbe, nemcsak az országos ünneplésekbe. Egy műnek is lehet évfordulója, az élet egyetlen mozzanata is kiemelhető. Egyéni beszélgetés, közös foglalkozások, kirándulás vagy más pedagógiai helyzet egyaránt alkalmas arra, hogy az antológiáról szó essék, részleteit felolvassuk. Differenciált foglalkozásokon egy-egy csoport az antológiával kapcsolatban részfeladatot oldhat meg: pl. kikeresnek egy meghatározott témájú részletet, kérdésre felelnek: Mi Ady szerint a művész hivatása stb. Fogalmazásokhoz bármelyik kötetből témát, alapszöveget választhatunk, amelyet aztán (esetleg a képanyag alapján) a tanulók kidolgoznak.

A tanárok akkor mérlegelhetik mind az alkalmazás lehetőségét, mind pedig az antológia hasznát, ha tartósabban építik be munkájukba. Ha az új tanterv perspektívába helyezzük, akkor jelentősége megnő. Az induktív eljárások, az önálló tanulói munkaformák, a szaktárgyi módszertan közeledése a tudományos szint felé olyan tendenciák, amelyek kiteljesedésével a sorozat szervesen egészíti ki irodalomtanításunkat.

Zrinszky László:

A POLITIKAI KÉPZÉS ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Zrinszky László könyve – kandidátusi disszertációjának átdolgozott változata – több szempontból jelenthet tanulságot. Mindenekelőtt azt példázza, hogy a tudományos kutatás milyen segítséget tud nyújtani az oktató-nevelő munka gyakorlatának, ha témaválasztásában és kutatási módszerében megoldandó fontos feladataink közül olyan sokszor emlegetett, de alaposabban nem vizsgált területet választ, mint ez a könyv is. Azt hiszem, minden különösebb túlzás nélkül megállapíthatjuk, hogy a politikai nevelés egyike azoknak a nevelési feladatoknak, amelyekről naponta beszélünk, s éppen ezért gyakran már olyan sztereotíp fogalom, szóhasználatá váltak, amelyek tartalmát nem mindig gondoljuk át s tudatosítjuk. Az „eszmei-politikai nevelés”, vagy „világnézeti-politikai nevelés” sajnos elég frázisszerűen szerepel a pedagógiai szaknyelvben. A fogalom tartalma annál kevésbé került vizsgálat alá. Ebben a tekintetben sem a gyakorló pedagógusok marasztalhatók el, sokkal inkább a pedagógiai szaktudomány kutatói, akik nem fordítottak gondot e kérdés alaposabb vizsgálatára. Meglepő az, hogy a könyv szerzője milyen gazdag külföldi – mind polgári, mind szocialista – forrásra tud hivatkozni, s ezzel szemben milyen szegény a magyar szakirodalom. Valóban érdekes jelenség az, hogy a polgári pedagógiai irányzatok mennyire tudatosan helyezik középpontba a politikai nevelés tartalmi és módszertani problémáit, s milyen határozott koncepciókkal rendelkeznek, ugyanakkor a szocialista nevelési gyakorlatunk és elméletünk milyen hosszú időn keresztül nem foglalkozott behatóan ezzel a témával. A helyzet ilyen alakulásában szerepet játszhat többek között az, hogy a politikai nevelést megoldottnak vélhettük társadalmi fejlődésünk alakulásával, úgy gondolva, hogy társadalmi, politikai viszonyaink alakulása önmagától is megoldja a politikai nevelés feladatait. A nevelési hatásrendszert így egyoldalúan szemléltük, mivel a hatásrendszer másik irányát, vagyis az emberek politikailag helyes befolyását politikai életünkre, közfelfogásunkra nem hangsúlyoztuk ki. Zrinszky László könyve ezért arra is figyelmeztet, hogy egyrészt a politikai nevelés nem spontán folyamat, hanem azt tudatosan tervezni, szervezni, irányítani kell, másrészt a helyesen végzett politikai nevelés fontos tényezője a politikai közgondolkodás kialakításának.

Fontos szólunk arról, hogy a könyv nem könnyű olvasmányt ígér. Éppen azzal szolgálja azt hiszem a könyv szerzője legjobban a politikai nevelés ügyét, hogy nem a szokványos frázisokat ismétli el. A téma sokrétű megközelítése, a tudományosság igényének eleget téve a gazdag szakirodalom, a témában végzett tudományos vizsgálatok szakszerű ismertetése, rendezése jól bizonyítja, hogy mit jelent e probléma

tudományos megközelítése és problémáinak feltárása.

A könyv olvasásakor mindenekelőtt a politikai nevelés tartalmának bonyolultsága tűnik fel. Zrinszky László nagyon körültekintően tárja fel a politikai képzés valamennyi összetevőjét. A politikai képzés tartalmának ez a differenciálása világít rá legjobban e nevelési feladat nagyon komplex jellegére.

A könyv szerzője e differenciálás mellett nagyon gyakorlati célt tűz ki tudományos kutatása elé: „Tárgyunk a politikai nevelés. Valamivel konkrétabban: az a céltudatos tevékenység, mely arra irányul, hogy az egyes ember alkalmassá – képessé és készségessé – váljon a közéletben való részvételle.” E célkitűzés alapján határolódik körül a politikai nevelés és politikai képzés kifejezése is. Mivel a hangsúly a politikai felkészítettség gyakorlati felhasználásában, hasznosításában van, ezért a képzés kifejezés indokolt a neveléssel szemben.

A könyv három fő fejezetre tagozódik.

Az első fejezet „A politikai képzés feladata, fő didaktikai irányai” címet viseli. Ebben a fejezetben a szerző többet nyújt, mint amit a cím ígér. A politikai képzés fő irányainak áttekintése mellett gondosan vizsgálja mindazokat a koncentrációs lehetőségeket, amelyeket a politikai képzés céljából fel lehet használni. Így feltárja a politikai képzés kapcsolatait a filozófiaoktatással, az etikaoktatással, az állampolgári neveléssel, a történelemtanítással, a társadalomismerettel. E széles kitekintés és a tartalmi összefüggések bemutatása már eléggé meggyőző annak bizonyítására, hogy a politikai képzést nem lehet felületesen, üres szövegekkel helyettesíteni és megoldani. Mind politikai nevelésünknek, mind képzésünknek egyik fogyatékosága éppen az volt, hogy hiányolta a tartalmi megalapozottságának ezt a széles körét. A különböző tantárgyaknak, tudományos ismereteknek nagyon be kell épülni a politikai nevelés és képzés rendszerébe. Itt ismét kölcsönös a kapcsolatrendszer: alapos tudományos ismeretrendszer nélkül nem képzelhető el politikai képzés, és ugyanakkor a politikai képzettség nélkül nem lehet összhangba hozni a sokoldalú tudományos ismeretanyagot.

E fejezet értékes részének tekintendő a „Szocializáció és politikai képzés” című szakasz. A szerző itt azt vizsgálja, hogy a politikai, közéleti cselekvésnek milyen feltételei vannak és a politikai tevékenység milyen társadalmi feltételektől függ. E tényezők helyes értelmezésétől nagy mértékben függnek a politikai képzés aktuális feladatai, amelyeket ugyancsak ebben a fejezetben tárgyal a szerző.

A könyv második fejezete „A politikai műveltség” problémáival foglalkozik. Ismét kevésbé elemzett pedagógiai problémával állunk szemben. A szerző két oldalúan nyúl a kérdés vizsgálatához: egyrészt a politikai műveltség milyen szerepet és helyet tölt be a műveltség egé-

szében, másrészt maga a politikai műveltség milyen összetevőkből áll. A politikai műveltség tartalmának feltárása mellett kitér a szerző a politikai műveltség funkcióira, valamint struktúrájára is.

Valamennyi említett problémakört széles elvi alapokon vizsgál, felhasználva elméleti állásfoglalásának kialakításához e terület kiemelkedő teoretikusainak megállapításait.

A könyv harmadik fejezete „A politikai meggyőződés formálása” címet viseli. A könyv szerzője sorba veszi azokat a módszertani eljárásokat és elveket, amelyek hozzájárulhatnak a politikai képzés eredményes megoldásához. E módszerek közül elsősorban a meggyőződés, a tudatformálás lehetőségeiről és hatékonyságáról ír. Így: a politikai oktatás: meggyőződésformálás; a közvéleményben rejlő hatótényezők; személyes hatótényezők; a közlés módjában rejlő hatótényezők. Talán e felsorolás is felvetheti azt a problémát, hogy a könyv fő célkitűzésének megfelelően nem kellett volna-e a politikai tevékenység, a közéleti munkásság hatóerejét is vizsgálni, mint a politikai képzés egyik módszerét és egyben célkitűzését? Hiszen a politikai képzésnek legjobb módszere az lehet, hogy a közéleti tevékenységben milyen hatótényezők formálják az ember személyiségét. Érdemes lenne a politikai képzésnek ezt a hatótényezőjét is behatóbb vizsgálat tárgyává tenni.

A könyv néhány következtetés levonásával zárul. Figyelemre méltóak azok a problémafelvetések, amelyek a politikai képzéssel kapcsolatos további kutatásokra vonatkoznak. Jó lenne, ha ezek a feladatmegjelölések nemcsak a könyv szerzőjének jelentenének további vizsgálódásra alkalmas témákat, hanem a gyakorló pedagógusok is érdekesnek és fontosnak tartanának ezekből egyet-kettőt választani és oktató-nevelő munkájuk gyakorlatában behatóbban megvizsgálni. A könyv elolvasása minden bizonnyal megadja ehhez a munkához a kellő ösztönzést, kedvet és érdeklődést. A szerző által megjelölt kutatási feladatok éppen a politikai nevelés és képzés hatékonyságának vizsgálatát állítják központi helyre, s ezért alkalmasak az iskolai gyakorlat számára. E témák kutatása, vizsgálata azzal a nem lebecsülendő eredménnyel járna, hogy jelentősen nőne a politikai nevelés és képzés pedagógiai szakirodalmá, felszámolódva ezzel az az érihetetlen hiányosság, ami ezen a területen még jelenleg is tapasztalható.

Tankönyvkiadó, 1977.

Dr. Bereczki Sándor

AZ OROSZ NYELV OKTATÁSÁNAK METODIKÁJA

A második kiadást megért nívódíjas könyvet szerzői munkaközösség írta. A kitűnő szerzők (Balogh István, Banó István, Cser Sándorné, Héjjas Endre, Horváth Miklós, Kosaras István, Szoboszlai Miklós, Tálasi Istvánné) külföldön is

visszhangra talált könyvükben a legmodernebb nemzetközi szakirodalom és a legjobb hazai tapasztalatok felhasználásával elsősorban „elméleti megalapozottságú iránymutatót” adnak minden igényes, szakmáját szerető orosz szakos általános és középiskolai tanárnak.

Két nagyon fontos igényt elégít ki a könyv: 1. a legkorszerűbb tantárgypedagógiai ismereteket szintetizálja és 2. útbaigazítást ad a tudományos pedagógiai kutatásokhoz a tantárgypedagógia szintjén. A nyelvtanítás kérdéseivel tudományos szinten foglalkozni kívánó idegen nyelv szakos tanárok első számú forrásmunkájuknak tekinthetik ezt a könyvet.

A második kiadást indokoltan megért mű az 1972. évi első kiadás alapján készült, amely a 60-as évek, az idegen nyelvtanítás reneszánszának lezárását és egyúttal összegező elemzését adja. A nyelvtanítás legújabb elméleti és gyakorlati eredményeire támaszkodó kézikönyv azonban nemcsak lezár és összegez, hanem – és ez legfőbb értéke – előre is mutat. Olyan megoldásra váró kérdéseket vet fel, amelyek kidolgozása és alkalmazása csak ezután, a legújabb tanterv bevezetésével válhat valóra. A mű előremutató, amikor felveti, hogy a nyelvtanítás a tartalmi kérdések megoldásában elsősorban a nyelvtudományra, a nyelvtan metodikai koncepciójára – Tálasi Istvánné szavaival – az ún. „pedagógiai grammatikára” támaszkodjon, amely a nyelvi törvényszerűségek megismerését nem célként, hanem eszközként fogja fel az alkalmazás, az aktív nyelvi tevékenység kifejlesztése érdekében. Ez a „pedagógiai grammatika” pedig szemantikai-kommunikatív céljánál fogva funkcionális, súlypontosított volta miatt kontrasztív (egybevető) lesz. Véleményünk szerint az általános és középiskolákban csak akkor vezethető be a súlypontosított „pedagógiai nyelvtan”, ha majd a főiskolák és az egyetemek is ilyen szellemben írják nyelv- és nyelvtankönyveiket, és nevelik a jövőendő nyelvtanárokat. Tehát az új reformtanterv megvalósítása során nagyobb gondot kell majd fordítani az orosz nyelvre és a tanulók anyanyelvének kontrasztív egybevetése alapján megtervezett új tankönyvek készítésére, amelyek a tanulók figyelmét az eltérésekre, a nehézségeket okozó nyelvtani és lexikai jelenségek gyakorlására irányítják.

A kontrasztivitás elvének hangsúlyozása viszont ellentmond Banó István fordításról vallott felfogásának, aki szerint a szó szerinti fordítás nemcsak hasznos, de bizonyos esetekben egyenesen nélkülözhetetlen eljárásnak minősül. (246., 248. old.) Ezzel nem érthetünk egyet. A tanulókban tudatosítani kell, hogy az orosz szavak nagy része – éppúgy mint a magyar szavaké – többjelentésű, hogy a poliszém anyanyelvi szó és a vele egyik vagy másik jelentésben ekvivalens orosz szó jelentésköre szinte sohasem esik egybe. Ennek tudatosulása nélkül a tanulók sohasem lesznek képesek az anya-

nyelvi közléstartalomnak célnyelvi közléstartalommal való megfeleltetésére. A tartalmi adekvátság nem azonos a nyelvi jeleknek nyelvi jelekkel történő pusztá helyettesítésével. (L.: Páll Erna-Szepesi Emese: Az orosz nyelvi felvételi írásbeli vizsgák anyaga és módszerei. Budapest, 1977. 34. old.)

Mindent egybevetve, a kitűnő szerkesztés (Kosáras István és Banó István munkája), az egységes koncepció, a részfejezetek alapos, magas színvonalú kifejtése ezt a szaktárgypedagógiai munkát az idegennyelv-oktatás klasszikus remekévé avatja. Most válik csak igazán időszervé.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Dr. Krébits József

A KORREPETÁLÁS - SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

Az OM Általános Iskolai Főosztálya által meghirdetett „A korrepetálások megszervezésének és korszerű pedagógiai megoldásának módjai” című pályázatra érkezett művekből válogatta a kötet anyagát a szerkesztő, Pirisi Jánosné.

A pályázat címe is elárulja, hogy a pedagógus sokoldalú munkájának mely területén nyújt segítséget a válogatás. Sokat mondó már a kötet címe is: figyelmeztet arra, hogy a korrepetálás során a fejlődésben időleges elmaradottsággal küszködő gyermekek értelmi képességeit, megismerési folyamatait egész személyiségük fejlesztésén belül, azzal együtt kell fejleszteniük. Csak így kerülhető el, hogy a korrepetálás ne az unalomig végzett ismétléssel és gyakorlással legyen egyenlő.

Érdemes kiemelni néhány kérdést, amelyre a kötet elméleti és gyakorlati útmutatást adó cikkei igyekeznek választ adni az 1-2. osztályban tanító nevelőknek: Miért fontos a korrepetálás során is a pedagógus-gyermek kapcsolatában a türelem, bizalom, szeretet, megértés? Hogyan kerülhető el, hogy a gyermek ne érezze büntetésnek a korrepetálást? Miért helytelen a korrepetálást tanórává süllyeszteni? Miért egyik legfontosabb feltétele a sikeres korrepetálásnak a családokkal való szoros együttműködés, a korrepetálások gyerekekkel és a szülőkkel való érzelmi elfogadtatása?

A kötet gazdag gyakorlatanyaga egyaránt segítséget jelent a kezdő és a gyakorló pedagógusoknak. A cikkek szerzői módszertani ötleteikkel újabb ötletek megszületését serkenthetik. (Például: az Én így csinálom..., Együtt a szülőkkel című fejezetek.)

Szükség van-e korrepetálásra? A sokszor felvetett kérdésre kimondva, kimondatlanul is igennel válaszolnak a kötet cikkei. S hogy miért van szükség? Talán legszebben a „Levél egy kezdő tanítóhoz” című írás szerzője fogalmazza meg: „Ne felejtőd; egyetlen gyermeket sem szabad elveszítenünk!”

Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

B. Fejes Katalin

Lőrincz András-Varajti Károly:

FÖLDRAJZI FELADATGYŰJTEMÉNY

A földrajztanítás keretében is egyre inkább terjednek a nagyobb objektivitást biztosító írásbeli ellenőrzés különböző formái. Ezek alkalmazásához szükséges feladatlapok, mérőlapok készítése azonban nagyon munkaigényes. A Földrajzi feladatgyűjtemény ehhez a munkához kíván segítséget nyújtani.

A kiadvány két részből áll. Az „Általános rész” a feladatok típusait ismerteti egy-egy példa bemutatásával (nyílt végű kérdések, egyszerű választás, asszociációs típusú feladatok, relációanalízis, mennyiségi összehasonlítás, rajzos feladatok). A továbbiakban a feladatlapok szerkesztésének elveit, a stencilre rajzolás fogásait, technikáját, majd a feladatok értékelését, érdemjegyekre való átszámítását ismertetik a szerzők. Az első részt a magyar nyelvű szakirodalom jegyzéke zárja le.

A munka terjedelmesebb – második – része a feladatokat foglalja magában. A 11 témakör közel 800 feladata a gimnázium földrajzi ismeretanyagát öleli fel. A feladatgyűjtemény gyakorlati felhasználására többféle lehetőség is kínálkozik. Alapvető feladata – amint ezt a szerzők is hangsúlyozzák –, hogy „segítse a tanítást, tanulást folyamatában az ellenőrzés korszerűsítését”. A feladatok megoldása természetesen nemcsak az ellenőrzést, hanem az oktatás folyamatában egyéb feladatok megvalósítását is lehetővé teszi (pl. az új ismeretek alkalmazása, rendszerezése, gyakorlása, rögzítése). – Külön figyelmet érdemelnek a feladatok gondosan megtervezett, áttekinthető ábrái, amelyek (megfelelő tartalmi szűkítéssel) az általános iskolai földrajzoktatásban is kiválóan felhasználhatók. – A kiadványt – mintegy függelékként – a témakörök feladatainak megoldása zárja le.

A tartamilag igen sokoldalú, bőséges feladatgyűjtemény hathatós segítséget ad a főiskolai-egyetemi felvételi vizsgákra, valamint a különböző szaktárgyi versenyekre való felkészüléshez, és „...alkalmas arra is, hogy hasonló típusú feladatok készítésére ösztönözze” az általános iskola földrajz tanárait is.

Tankönyvkiadó, 1978. Második kiadás

Pósa Lajos

Helyreigazítás az Így tanítjuk a matematikát című könyvismertetésben (4. szám):

254. old. első hasáb 3. bekezdésben előző helyett *előző*; második hasáb 3. bekezdés 8. sora helyesen: (pl. $\Delta = \{9,10,11\}$)

11. sora helyesen: $\Delta = 9,10,11$

255. old. első hasáb második bekezdés 2. sora: *axiomatikus*.

(Szerkesztőség)

Güntber Feustel:

JONATÁN

Egy csöppet sem rendkívüli vasárnap reggel indul el Mályvafalváról Jonatán, az irdatlan nagy csizmás, tulipiros esernyős ősz öregember.

– Ha az ember változtatni akar valamin – magyarázta Jonatán a tenger felett szállongó sirályoknak –, akkor a legjobb, ha azonmód rögtön változtat is rajta.

Csupa valóság a mesében. Milyen az igazi barátság? Hogyan kell egymást segítsünk, egymásra tekintettel lennünk? Mi teszi az embereket boldoggá? A felnőttek számára sem könnyű kérdésekre Jonatán a tetteivel válaszol a mesében.

Barátaival, a Holdvilág nevű gyáva kutyussal, a lusta Kandúr-kandúrral éli át különös kalandjait. Őket is megtanítja, hogyan változtasson az ember a körülötte levő világon, hogy mindenkinek jó legyen. Az egymásért végzett hasznos munkára, az állandó tenniakarásra tanítja meg kis olvasóit ez a rendkívüli mesekönyv. Az elégedetlenül, a tenniakarás eltökélt szándékával útnak indult Jonatánt a mese végén megkérdézi Holdvilág kutyus: – Mondd, Jonatán, boldog vagy? Jonatán így válaszol: – Persze, hogy boldog vagyok. Barátokra leltem, no meg aztán mindahányan hasznos teremtsékek vagyunk.

A könyv egy-egy párbeszéd jelenetét, érdekessé részletét dramatizálathatjuk vagy bábokkal is eljátszathatjuk.

Az eredeti német kiadás szellemes illusztrációival díszített mesekönyvet Sárközy Elga értő fordításában olvashatják tanítványaink.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Simai Mihály:

A NÁDSZÁLON SZIPPANTOTT TÜNDÉR

Simai Mihály nevével már bizonyosan találkoztak kisdíjakaink versolvasás közben. (Önálló verseskötetének címe: Az égre-pingált kiscsikó.) A most megjelent könyvében saját meséit gyűjtötte egybe. Színes, változatos mesevilág tárul a kis olvasók elé a csodálatos tündérektől a valóságos, mai gyerekekig, akikkel szintén valószínűleg dolgok történnek meg. A gazdag szókinészű mesékből nem hiányzik a humor sem: Mi is az a naphordozó és napdadogó gép? Bizonyára jól szórakoznak majd a gyerekek az izgalmas, tréfás mesékben, melyek Bibircsók Bibir vasorrú bábáról, Durraközepibe királyról, III. Morózus birodalmáról stb. szólnak.

A meséskönyvet Gaál Éva tréfás-kedves, kitaláló illusztrációi teszik még élvezetesebbé.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Ignác Rózsa:

HAJDANÁBAN ZAMBIÁBAN

A már második kiadásában megjelent mese igazi első osztályosoknak való olvasnivaló. Rendkívül alkalmas arra, hogy szórakoztató műsoros délutanon előadják a gyerekek, vagy bábozással jelenítsék meg.

A mesében nagy bonyodalom támad egy fekete légy csipése miatt. De, hogy hogyan is történt minden, a jóságos Erdő Lelke fejté meg.

A mulatságos afrikai csalimesét Würtz Ádám gyermekszempontú, színekben pompázó, tréfás rajzai díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

BARACKVIRÁG

Reprezentatív mesegyűteményt válogatott össze T. Aszódi Éva ebben a kötetben: a XX. század magyar íróinak, költőinek legszebb meséit. Több olyan magyar író, költő meséjével találkozunk a válogatásban a 10–12 éves gyermek-olvasó, akit később fog jobban megismerni, s ez az előzetes találkozás hozzásegíti, hogy meg is szeresse majd őket. A címadó mesét Babits Mihály írta, de megtaláljuk a mesék szerzői között József Attilát, Kassák Lajost, Tersánszky J. Jenőt, Tamási Áront, Karinthy Frigyes és még sokan másokat.

A XX. századi költőink, íróink képzeletének gazdagságát bemutató, rejtett érzéseik legjavát őrző meséket Reich Károly költői hangulatú, gyermekekhez szóló, művészi illusztrációi díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

CSUPA ÚJDONATÚJ MESE

A *Csupa mese* és *Csupa új mese* című meseciklók után, melyek 1974 és 1976-ban jelentek meg, ebben a díszes, szép kötetben Hárs László ismét bemutatja a mai magyar írók új mesetermését. A gyerekirodalom jól ismert nagy neveinek reprezentatív munkáival éppúgy találkozhatunk tanítványaink, mint a felnőttirodalom számos kiválóságával. Egymástól eltérő munkaterületű, hajlamú és szándékú írók fogtak itt össze, hogy a mese örök és mindig aktuális műfajában valami újjal gyönyörködtessék a mai gyerekeket. Valami újjal, melyben éppoly elevenen ragyogtatja kápráztató látomásait a képzelet, mint a régi mesében, de amelyben az a világ is megcsillan, amelyben élünk. A kötet írói – ki-ki hajlamai szerint – hol kötődve, hol eltrugaszkodva a hagyományoktól, gyakran ironikus vagy groteszk ízt keverve beléjük, azt a mesét mondják el, amely másutt nem, csak itt, a mai gyerekek világában születhetett. Azt, amely – legalább is az írók célja szerint – a mai gyerekeinkkel, az ő képzeletük színterén történt meg vagy történhetett volna meg. A mese műfajának új útjait tapogató, színes gyűjteményt Würtz Ádám illusztrálta.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5–8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető. csak kérjük, írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-lájára.”

*

Hasonlóképpen rendelhető meg a *Petőfi az iskolában* című kiadványunk (20 Ft), amely Petőfi korszerű tanításához nyújt hathatós segítséget. Csak egy-két tanulmánycím a 10 ívnyi kötet tartalmából: Petőfi tanítása és az újabb kutatások; Milyen zenei alkotásokat mutathatunk be Petőfi költeményeinek tanításakor?; A verselemzéshez felhasználható képzőművészeti illusztrációk; A Petőfi-kép gazdagításának lehetőségei a szakköri munkában; Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában.

* * *

KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy a mellékelt csekken szíveskedjék befizetni az 1979. évre esedékes előfizetési díjat (60 Ft.)